

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR

MARGUERITE CYR

DESCRIPTION D'UN PROTOTYPE DE JEUNE A TENDANCES
SUICIDAIRES ET DE L'APPROCHE HOLISTIQUE EN ÉDUCATION
COMME MESURE PRÉVENTIVE

Août 1991

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je remercie particulièrement Mme Madeleine Dwane ma directrice de mémoire qui a su encadrer et respecter l'itinéraire de ce long voyage vu comme un processus global d'éducation permanente de la personne.

Je remercie tous mes étudiants y compris mes fils avec qui j'ai tenté de partager de près ou de loin le plaisir de l'éducation et de la culture générale ainsi que la découverte sans cesse renouvelée de l'individu dans sa globalité.

Je remercie également mon conjoint médecin-spécialiste qui m'a inévitablement sensibilisée au concept de la santé holiste comme processus éducatif.

Enfin, je ne peux passer sous silence tous mes professeurs, collègues et amis qui ont mis à contribution leurs ressources personnelles et documentaires les plus judicieuses.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIERES	3
INTRODUCTION	5
CHAPITRE I : Problématique	11
1.1 Etat de la question	11
1.2 Objectif et questions de recherche	14
1.3 Importance et limites de la recherche	21
CHAPITRE II : Cadre conceptuel	23
2.1 Définition du phénomène suicidaire	25
2.2 Définition de la philosophie holistique	40
CHAPITRE III : Méthodologie	50
3.1 Description d'un prototype de jeune à tendances suicidaires:	
a) selon une approche bio-psycho-sociale	54
b) selon les principes philosophiques de la santé holistique	71

CHAPITRE IV : Propositions de mesures préventives:	79
--	----

4.1 Mesures préventives éclairées par la pédagogie interactive et par une approche holistique

a) selon les paramètres biologiques	84
b) selon les paramètres psychologiques	94
c) selon les paramètres sociaux	99

CONCLUSION: Prospectives	105
--------------------------------	-----

ANNEXES

ANNEXE I: Statistiques des Naissances, décès et mariages par région administrative, Québec, 1981-1989	112
---	-----

ANNEXE II: Caractère psychologique de la couleur, de ses effets psychologiques et physiologiques ainsi que des remarques	113
--	-----

ANNEXE III: Texte <u>tonalités</u>	110
--	-----

LISTE DES TABLEAUX

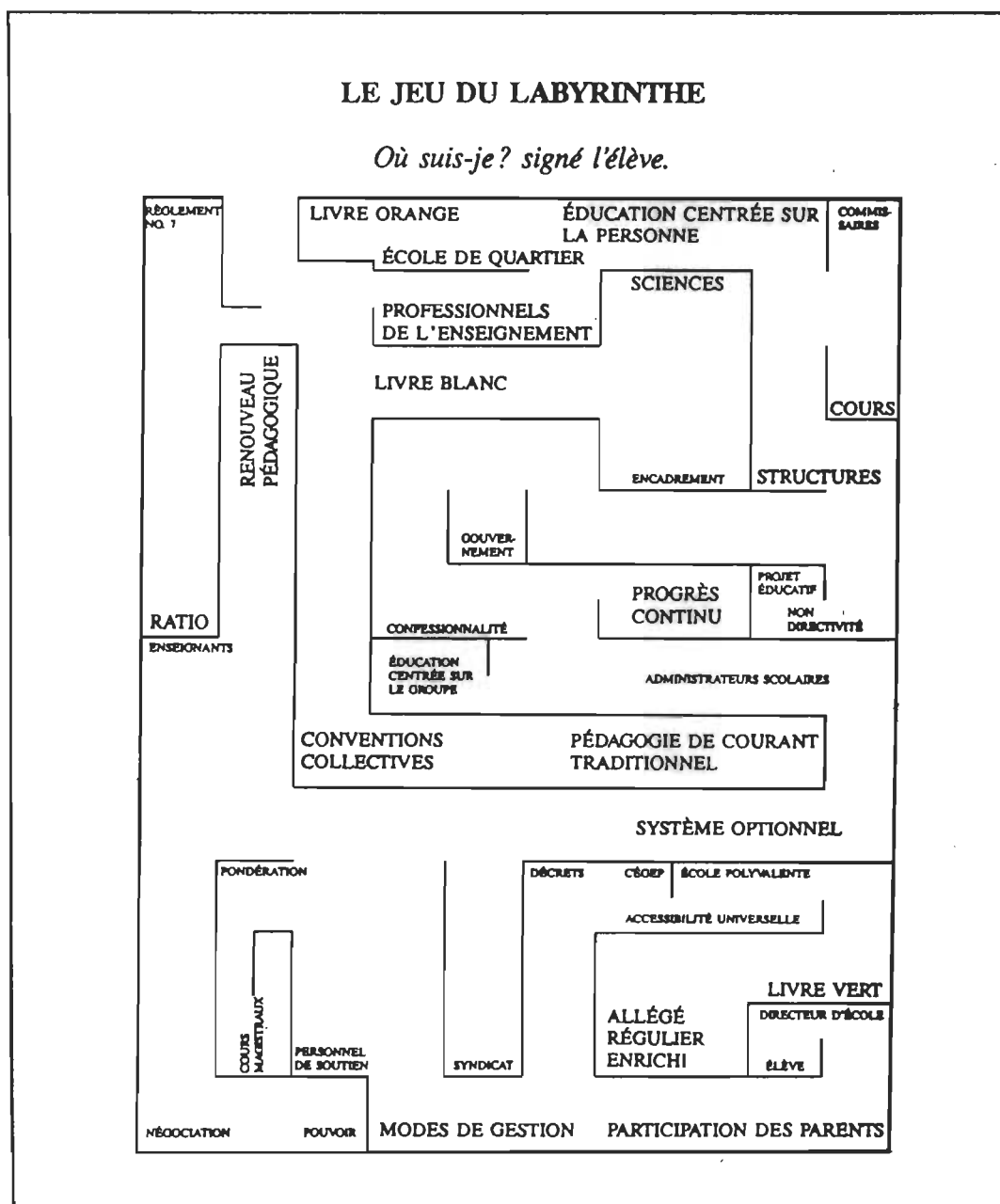
Tableau I: Le jeu du labyrinthe	6
Tableau II: Les croyances propres aux auteurs Kemp et Pelletier	47
Tableau III: Les trois paramètres bio-psycho-sociaux.....	52
Tableau IV: Tableau des principes de la philosophie holistique de la santé	70
Tableau V: Schéma illustrant les interactions qui créent la dynamique de la pédagogie	104

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114
-----------------------------------	-----

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire étant la description d'un prototype de jeune à tendances suicidaires et d'une proposition de nature holistique pouvant servir de mesure préventive, la problématique qui en découlera situera prioritairement ce jeune en milieu scolaire. Pour le jeune, l'école est souvent perçue et vécue comme un milieu ressemblant à un labyrinthe. L'observation de ce labyrinthe décrit au tableau I issu du livre de Pierre Paquette La personne au coeur de l'école nous renvoie cette dure réalité.

TABLEAU I



Paquette, Pierre, La personne au coeur de l'école, p. 11.

"Le jeu du Labyrinthe" évoqué par Claude Paquette pour décrire le plan de l'école québécoise explique clairement l'insécurité vécue par les jeunes du secondaire. En 1983 Paul Eugène Chabot affirmait: "On constate qu'environ 50% des jeunes qui commencent leur cours secondaire ne le terminent pas." (Chabot, 1983, p. 6)

C'est dans cette école secondaire "pivot de notre système d'éducation qui loin de susciter l'intérêt des jeunes, apparaît souvent comme une étape pénible à passer". (Paquette, 1986, p. 6)

Ces constats situent le sujet de ce mémoire. Le jeune suicidaire dont il est question a vécu et vit encore au sein de cette école secondaire québécoise. Il englobe naturellement les deux genres masculin et féminin.

Il faut également noter que dans la transcription des références de l'auteur qui traite du jeune teflon (Daniel Kemp) des omissions volontaires seront apportées. Ceci dans le but exclusif d'éviter les répétitions nécessaires pour l'oeuvre de l'auteur mais ne répondant pas au style de ce

mémoire. Cependant, le lecteur avisé pourra s'il le désire se référer au style intégral de l'auteur.

L'année de parution des trois oeuvres de Kemp étant la même, les chiffres 1, 2, 3 serviront à identifier le titre de la référence.

Cette mise en garde étant faite nous nous référons maintenant au livre de Daniel Kemp Le syndrome de l'enfant teflon afin de définir ce que l'auteur entend exactement par le terme "teflon".

"L'enfant teflon est véritablement un enfant nouveau, il ne s'harmonise pas avec les cadres anciens sur lesquels sont basées nos valeurs sociales et spirituelles. Il est nouveau parce qu'il n'agit pas comme les enfants traditionnels. Seul un cadre nouveau, différent de l'actuel, peut lui permettre de vivre une vie digne de ce nom."
(Kemp-1, 1989, p. 13)

Kemp situe l'enfant teflon comme un "enfant nouveau" en le différenciant de "l'enfant ancien" lequel s'adapte aux cadres anciens, traditionnels. Être un enfant teflon n'est ni une qualité, ni un défaut. C'est, dit Kemp, plutôt un

état de fait avec lequel le monde adulte devra maintenant compter.

Cet état de fait constitue la problématique de la recherche. Elle sera traitée au chapitre I où se grefferont également l'objectif et les questions de recherche qu'elle sous-tend. On y découvrira aussi à la fois l'importance et les limites de cette recherche.

Quant au cadre conceptuel, il s'appuiera sur la problématique qui fait état de l'existence et de la gravité du phénomène suicidaire. On retrouvera au chapitre II des définitions conceptuelles du suicide et de l'holisme. Ces définitions expliqueront les contextes sociaux, la problématique et des voies de compréhension.

Au chapitre III l'importance est accordée à l'approche bio-psycho-sociale pour décrire le jeune teflon; ce mémoire ne prétend toutefois pas englober toute la problématique soulevée par le phénomène suicidaire en général et en milieu scolaire en particulier. En y faisant la lecture, vous constaterez que pour chaque paramètre bio-psycho-social correspond un principe philosophique de la santé holistique.

Au dernier chapitre, les prospectives ou recommandations de ce mémoire seront présentées comme des mesures préventives au phénomène suicidaire en milieu scolaire. Elles sont issues de mes propres observations et considérations, appuyées par les données de la pédagogie interactive et les principes directeurs du nouveau paradigme de l'éducation. Entre le rêve et la réalité se greffe à ce mémoire l'espoir de la fusion de tous les arts des sciences de l'éducation. Espoir pour qu'enfin soit offert à un plus grand nombre de jeunes le plaisir de connaître et de se connaître, de vivre plutôt que d'exister et de survivre.

CHAPITRE I

Problématique

1.1 État de la question

Vous lirez donc maintenant dans ce mémoire des informations censurées par des statistiques pour éclairer la présence du suicide chez les jeunes et les questions qu'elle sous-tend. Chez ces jeunes, se situe le jeune teflon qui constitue la toile de fond, la source de la question de recherche et des propositions de nature holistique pouvant servir de mesures préventives.

"A l'heure actuelle il n'existe pas d'échelles québécoises valides qui mesurent le risque suicidaire" (Forget, Centre de prévention du suicide de Québec, étude portant sur la validation d'une échelle québécoise de mesure du risque suicidaire) mais dans une étude faite sur l'état de santé de la jeunesse canadienne Tousignant en 1985 mentionne:

"que le taux de suicides réussis chez les quinze à vingt-quatre ans s'est multiplié par plus de huit fois au Québec et par plus de six fois au Canada entre les années 1961 et 1981. En 1978,

l'Organisation Mondiale de la Santé rapportait un taux canadien de suicides de 16,9/100 000 habitants chez les quinze à vingt-quatre ans, ce qui plaçait le Canada au deuxième rang des pays industrialisés pour ce groupe d'âge derrière la Finlande dont le taux était de 20,7/100 000 habitants." (Tousignant, 1985)

Ces statistiques inscrites dans un contexte démographique (voir annexe I) où le taux de dénatalité était en croissance (Gouvernement du Québec, Bureau de la statistique du Québec) renforcent la gravité du problème. D'ailleurs, tel que mentionné par Kemp:

"Il y a quelques années, au Québec, un jeune se suicidait aux quatre jours. Aujourd'hui, c'est quatre jeunes par jour qui mettent fin à leur vie. Cela est déjà terrible mais en plus ce taux est en croissance. Il peut devenir la première cause de mortalité chez les jeunes. Plus de sept jeunes sur dix ont essayé et trop ont réussi. Non seulement le Québec n'a presque plus d'enfants mais en plus ceux qui naissent se suicident." (Kemp-2, 1988, p. 48)

Plus près de nous, dans la région Mauricie - Bois-Francs le "taux de suicide est le plus élevé au Québec après Montréal et Québec. Au niveau des adolescents, la situation est encore pire". (Bruneau, 1990, p. 4) Dans cet éditorial Claude Bruneau cite de l'information provenant de l'étude de

Mme Jocelyne Pronovost: "La région 04 est l'une des plus touchées au Québec, alors que chez les 15-19 ans, le taux des décès par suicide a atteint 22,5 pour 100 000 habitants en 1986." (Bruneau, 1990, p.4)

Ces statistiques démontrent d'une certaine façon l'échec tant de la famille, de la société que de l'école dans l'application de ses finalités éducatives décrites comme fondements dans tous les programmes du Ministère de l'Éducation du Québec. "L'école, c'est d'abord les enfants, les adolescents, les jeunes en démarche d'apprentissage. C'est pour eux qu'elle est conçue. Ce sont eux qui en sont la raison d'être et l'ultime justification." (Gouvernement du Québec, 1982, p. 37)

Dans ce contexte socio-démographique, il est de plus en plus évident qu'en milieu scolaire, en éducation, les enseignants doivent avoir des coudées franches et être reconnus comme intervenants aussi nécessaires, importants et efficaces que les professionnels de la santé sur qui on déverse trop et même presque uniquement le dévolu de la situation. Les enseignants, bien ancrés dans la réalité quotidienne, en contact permanent avec les jeunes et

possédant une compétence reconnue tant sur le plan théorique que pratique devraient être des partenaires à part égale dans l'étude de cas, le choix de stratégies, le régime pédagogique à adapter aux jeunes à tendances suicidaires. Personne ne détient toute la vérité, la multidisciplinarité est une voie à développer, un dialogue à amorcer, une démarche à actualiser.

1.2 Objectif et questions de recherche

La problématique de cette recherche prend sa source dans l'étude du contexte socio-démographique et au sein d'une carrière d'enseignante questionnée. En effet, au secondaire, au début de ma carrière d'enseignante vers les années 1970, on entendait peu ou pas parler du suicide à l'école. "Le phénomène suicidaire en milieu scolaire était classé parmi des réalités considérées comme des cas isolés qu'on référerait aux spécialistes de la santé mentale." (Gagnon, 1989, p. 53) Au sein de mes relations familiales et sociales en contact étroit avec le milieu médical, j'entendais souvent de la part d'intervenants en sciences de la santé des discussions animées à propos des jeunes suicidants. Leurs propos reconnaissaient le fait que ces

jeunes étaient issus d'une famille, avaient fréquenté l'école avant d'arriver à moitié ou complètement morts à l'hôpital.

La description de cette souffrance par des spécialistes de la santé me forçait davantage à étudier et à questionner cette problématique. Comme enseignante, spécialiste en éducation, j'avais besoin "d'explications". Il me semblait que le fait "d'expliquer" cette souffrance, de lui donner un sens aurait pu la rendre plus tolérable ainsi que les interventions plus cohérentes.

Actuellement en 1991, le rôle que pourrait jouer l'enseignant(e) face au phénomène suicidaire chez les jeunes, ne figure pas directement comme sujet d'étude dans les programmes de formation des enseignants. Cependant, l'identification de ce problème par les intervenants du milieu scolaire est assuré par le rôle envahissant des médias d'information et par une conception élargie de l'environnement. En effet, "Le nouvel environnement technique dans lequel nous vivons change à la fois nos conditions de travail, notre mode de vie quotidien et notre vision du monde." (Breton, Proulx, 1989)

L'inexistence d'une politique préventive pour contrer le phénomène suicidaire dans les écoles secondaires du Québec n'est pas reliée à un manque d'informations à ce sujet. La relation créée entre la mort et les médias passe par les professionnels des communications. Comme le mentionne Lucie Fréchette professeure de psychologie et directrice au département des Sciences humaines de l'Université du Québec à Hull:

"cette relation est à la merci de la plume, du micro et de la caméra. Cependant, soucieuse de l'attention obtenue et mesurée en cote d'écoute et en nombre d'abonnés, elle est fort sensible à la réaction populaire qu'elle suscite." (Fréchette, 1988, p. 19)

Les sociétés, dont la nôtre manifestent des réactions paradoxales en ce qui concerne la mort. Ces paradoxes sont présents dans le réseau des communications. Il n'y a pas sujet à la fois plus évité et plus recherché que celui de la mort commentera Lucie Fréchette.

"La mort des autres, loin de soi, tout le monde en parle avec une certaine désinvolture, tout le monde la consomme. La mort autour de soi, chez des proches, personne n'en sait quoi dire et comment y réagir. La mort loin de soi...

profusion des mots et des images! La mort proche de soi... conspiration du silence et malaise!" (Fréchette, 1988, p. 19)

La mort comme résultat inévitable d'une maladie, d'un accident, d'un vieillissement occupe beaucoup d'intervenants pour garantir un accompagnement humain, une certaine qualité de vie et de soutien aux personnes éprouvées ou marquées par ces deuils y compris la victime.

Face au suicide, dans toutes les régions du Québec des initiatives para-scolaires se créent, se multiplient. Mentionnons le programme régional en prévention du suicide de l'Abitibi-Témiscamingue qui a mis sur pied en 1983, une table de concertation assurant la coordination et le fonctionnement d'une ligne téléphonique régionale. A grand-Portage, il y a le C.R.I.S. (Comité-Ressources-Interventions) qui est un organisme d'appui à la lutte au suicide. En Haute-Yamaska le Centre de prévention du suicide offre les services suivants: intervention téléphonique, intervention et suivi de crise, accompagnement, service aux endeuillés, service aux tierces.

A Montréal, la programmation de S.A.M. comprend des services pour les groupes à haut risque, projet et ressources affiliées, module d'action communautaire, module de formation, recherche et communication. A Québec le Centre de prévention du suicide a été le pionnier des centres québécois et canadiens. Le C.P.S. offre en plus des différents services à la communauté des rencontres de sensibilisation sur le phénomène du suicide ainsi que des formations pour les personnes intéressées à intervenir auprès des suicidaires. Plusieurs autres organismes gouvernementaux pourraient être cités tels les C.L.S.C. et D.S.C. Mais, quelle place occupent les spécialistes des Sciences de l'éducation dans l'élaboration de tous ces programmes? Sont-ils des consultants isolés, des personnes ressources importantes?

Dans un éditorial Le suicide en région Claude Bruneau soutient "qu'il faut admirer et soutenir ceux qui s'impliquent dans la recherche de solution à ce grave problème social notamment le service de prévention du suicide de Trois-Rivières." (Bruneau, 1990, p. 4) Pour James Hillman "nous ne sommes pas responsables de la vie et de la mort les uns des autres; la vie et la mort de chaque

homme sont les siennes. Mais nous sommes responsables de nos implications." (Hillman, 1990, p. 30) Ces implications sociales où "partout au Québec depuis 1970 le "taux de suicide a augmenté de 117%" (Corbo, 1990, p.4) comment peuvent-elles se concrétiser en milieu scolaire?

A l'automne 1977, le Ministre de l'éducation à l'époque M. Jacques-Yvan Morin, présentait dans le Livre Vert des recommandations en vue d'améliorer le vécu concret des écoles. Voici ce qu'il en pensait:

"Se dégage-t-il de ce Livre Vert quelque philosophie de l'éducation? Relisant une dernière fois ces pages, après en avoir soupesé chaque proposition, je me dis que si la revalorisation de l'école publique peut constituer une philosophie, la réponse doit être affirmative. Du reste, je sais bien que toute véritable politique d'éducation présuppose une philosophie de la vie et de l'homme. On la retrouvera sûrement entre ces lignes, même là où nous n'y pensions pas." (Morin, Spécial Informatique, dossier 7778-605, 1977, p.1)

En conclusion à la consultation qui a suivi le Livre Vert, le Ministère de l'éducation a promulgué le Livre Orange. On y présente "un énoncé de politique et un plan d'action" de l'école québécoise. Ce volume est plus

explicite sur la conception de la personne que le Livre Vert. On n'y parle pas de philosophie de l'éducation mais de "finalités de l'éducation scolaire". "L'éducation y vise le développement intégral de la personne tant dans sa dimension individuelle, affective, intellectuelle et corporelle que dans sa dimension sociale." (L'École québécoise, 1977, no 2.2 à 2.217, p. 26)

J. Baechler "estime qu'il n'y a pas un suicide, mais autant, de suicides qu'il y a de personnes qui posent ce geste. Pour lui, chaque suicide est une réponse individuelle à un problème personnel". (Baechler, Les Suicides, 1975) Dans ce contexte, le jeune teflon du secondaire à tendances suicidaires, qui est-il? Que pense-t-il? Pourquoi choisit-il le suicide? L'éducateur peut-il le déceler, le déjouer, l'encadrer et lui faire choisir la vie? Ce sont autant de questions qui découlent des faits observés et énoncés brièvement dans la problématique et qui font l'objet d'étude du sujet de ce mémoire. En effet dans ce mémoire il s'agira de répondre aux questions posées en décrivant un prototype de jeunes à tendances suicidaires et l'approche holistique en éducation comme source de mesures préventives.

1.3 Importance et limites de la recherche

Il ne faudra pas chercher dans ce mémoire une étude exhaustive du phénomène suicidaire tel que décrit précédemment par Baechler. Il s'agit plutôt de décrire un prototype de jeune à haut risque suicidaire soit le jeune teflon et à suggérer une philosophie holistique de l'éducation et une pédagogie interactive comme mesures préventives du phénomène.

Ce mémoire, par la description d'un prototype de jeune suicidaire et l'étude de concepts éducatifs de nature holistique a une importance interactive tant au niveau professionnel qu'au niveau de la recherche appliquée. Comme professionnel de l'enseignement, un programme de prévention en matière de suicide trouve sa place dans les fonctions éducatives inhérentes à la profession. Il sera précisément question pour l'enseignant de s'initier à décoder les tendances suicidaires possiblement présentes chez certains de ses élèves et de choisir des interventions adaptées à cet état.

Au niveau de la recherche appliquée, les critères qui servent à décrire un prototype de jeune à risque suicidaire

ainsi qu'une philosophie éducative comprenant les bases d'un programme de prévention pourraient générer des recherches dites "action ou appliquée" en se réappropriant les informations et les outils présentés. De plus, cette recherche peut rejoindre des préoccupations de divers intervenants sociaux regroupés au Ministère des Affaires Sociales (famille, santé communautaire) et de l'Éducation (milieu scolaire).

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'appuie sur la problématique qui fait état de l'existence et de la gravité du phénomène suicidaire chez le jeune étudiant de niveau secondaire. Les statistiques précédemment citées rendent le problème encore plus présent.

Nous aborderons maintenant la définition du suicide et de l'holisme. Nous nous pencherons notamment sur la conception du suicide selon Maurice Auroux auteur de L'ambiguïté humaine et sur celle de Daniel Kemp dont l'oeuvre décrit un prototype de jeune à haut risque suicidaire. Ces auteurs décrivent et expliquent les contextes sociaux, la problématique et des voies de compréhension.

L'oeuvre des deux auteurs Auroux et Kemp est le fruit de réflexions et d'observations orientées vers l'humain, son développement et son évolution possible dans la société.

Daniel Kemp a été technicien médical d'urgence. Il a aussi oeuvré auprès d'enfants ayant des problèmes d'adaptation en milieu hospitalier et en camp d'activités estivales. A d'autres moments, il a travaillé auprès des décrocheurs scolaires. De plus, il travaille depuis plusieurs années dans le domaine des communications. Il a donné plus de cinq cent conférences, toutes différentes, sur des sujets se rapportant à la condition humaine.

A ce jour, des milliers d'intervenants et de parents l'ont entendu parler de la jeunesse teflon. Chacun s'entend pour affirmer que son enseignement est particulier, neuf, et vise le développement et l'épanouissement de l'humain, et ce, autant sur le plan idéologique que pratique.

Quant à Maurice Auroux, il est professeur à la Faculté de Médecine de l'Université Paris-Sud, médecin-biologiste des Hôpitaux et directeur-adjoint du Laboratoire d'Histologie-Embryologie-Cytogénétique de l'Hôpital Bicêtre. Ses recherches concernent, en particulier, le développement structural et fonctionnel du cerveau.

Un facteur commun relie les deux auteurs: le pouvoir du cerveau dans l'évolution ou l'autodestruction de la personne. Dans les termes d'Auroux nous sommes un monstre à deux têtes, c'est une chose évidente du seul point de vue des structures. Dans notre crâne, il y a non seulement ce qui nous caractérise, le cerveau de la conscience mais aussi toute la mécanique que nous a léguée l'évolution et qui nous fait vivre au sens végétatif et comportemental du mot comme elle faisait vivre, d'une vie machinale, les êtres sans conscience qui nous ont précédés. C'est le cerveau de la conservation, le cerveau machine. "Dans les troncs d'arbres, les anneaux les plus récents entourent les plus anciens. Ainsi de nos cerveaux; le nouveau enfouit l'ancien sous ses replis." (Auroux, 1984, p. 22)

2.1 Définition du phénomène suicidaire

Pour situer le concept "suicide" selon la thèse de Maurice Auroux il faut se référer à un mot clé soit le mot "conservation". Selon lui, la vie est l'autoconservation d'un état. Cette autoconservation s'exprime par des réflexes et des instincts qui sont, à la fois, les manifestations et les moyens de la vie: leur existence

implique la vie, et la vie implique leur existence. Les réflexes et les instincts possèdent une propriété générale: lorsqu'ils sont stimulés, ils ne peuvent pas ne pas se produire. Ce fait est un corollaire de ce qui précède: la paralysie de ces systèmes entraîne la mort.

La conservation de la vie signifie donc selon Auroux la conservation générale des réflexes et des instincts. Les instincts comme la recherche de la nourriture, les comportements sexuels, de peur, de fuite ou de combat constituent des systèmes de conservation de l'individu et de l'espèce. Pour Auroux, cela correspond à la définition générale de l'instinct que donne Tinbergen et dans laquelle on peut ranger les réflexes:

"Mécanisme nerveux hiérarchiquement organisé, qui correspond à des influx déterminés aussi bien internes qu'externes, ayant pour mission d'avertir, de déclencher et de diriger, et qui provoque des mouvements parfaitement coordonnés ayant pour but de maintenir la vie et l'espèce."
(Auroux, 1984, p. 33)

Selon Auroux, le cerveau de la conservation et celui de la pensée ne sont pas les mêmes mais dit-il, c'est probablement de leurs rapports que naissent tous nos

comportements individuels et sociaux. Ces manifestations au coeur de "l'ambiguïté humaine" qu'elles expriment l'agressivité ou l'affirmation de soi, la fuite ou l'effacement sont des manifestations du phénomène de conservation. L'auteur décortique ces manifestations par l'analyse de deux concepts: la conservation physique et la conservation mentale. Ces deux concepts nourrissent la thèse centrale de "L'ambiguïté humaine". Même si le concept "suicide" apparaît davantage présent dans le phénomène de la conservation mentale il y a moins de suicides, dira Auroux, dans les zoos que dans les prisons. L'auteur précise la place prépondérante du cerveau dans l'analyse des comportements individuels et sociaux.

En effet dira-t-il, le cerveau de l'homme est en fait constitué de deux cerveaux distincts: l'ancien cerveau (reptilien) et le nouveau (hégémonique). L'ancien guide les réflexes et les instincts, ses caractéristiques sont transmissibles héréditairement. Le nouveau est le siège de l'activité cognitive, de la réflexion et de la création. Le concept "suicide" dont il est question dans cette recherche se situe dans la relation ou thermodynamique entre les deux cerveaux. C'est aussi l'importance relative de l'un ou de

l'autre qui marquent les fondements de la personnalité du jeune teflon.

Cette mise en situation permet de comprendre à la fois le rôle considérable et les limites de l'éducation dans l'analyse de la personnalité du jeune suicidant.

"L'éducation participe, avec l'hérédité et le milieu en général, à la construction de la personnalité: la manière dont celle-ci se conserve résultera donc en partie des valeurs que le néocortex infantile, plastique, aura absorbées." (Auroux, 1984, p. 198)

Ces propos d'Auroux s'appliquent pertinemment à la personnalité du jeune teflon. Ce conditionnement n'est pas tout, dira-t-il. L'on peut concevoir qu'un individu ayant été bien éduqué, présente un tempérament et une intelligence qui le conduisent au néhilisme avec tout ce que cela implique. Pour le jeune teflon, le néhilisme correspond à cette définition du Larousse Encyclopédique: "attitude critique envers les conventions sociales et les traditions." (Larousse Encyclopédique en couleurs, Monnerie/Odaw, No 15, p. 6523)

Dans le langage de Daniel Kemp, le jeune teflon "ne peut accepter les vieilles idées, les traditions et la majorité des systèmes déjà établis, sauf si ceux-ci sont conséquentiels et logiques." (Kemp-2, 1989, p. 37) Cette logique, pour rendre compte de la totalité des comportements humains jusqu'au suicide s'inscrit selon Auroux dans la notion de conservation mentale laquelle dira-t-il "bien que dérivée de la conservation physique, possède des caractères propres." (Auroux, 1984, p. 118) Un concept essentiel pour expliquer le mécanisme de la conservation mentale est celui de "l'autre". L'autre dont l'analyse du phénomène suicidaire "est une limite, une entrave à l'expression totale de la personnalité de chacun: c'est donc un rival". (Auroux, 1984, p. 121) Auroux appuie ses fondements en se référant aux études de Freud et de Piaget. Depuis Freud dira-t-il:

"on sait combien l'autre fait partie de l'enfance. Quant à la personnalité comme l'avait vu Piaget, elle résulte de la rencontre de deux facteurs: le patrimoine héréditaire et l'influence du milieu, donc de l'Autre. Celle-ci peut s'exercer dans la mesure où la partie la plus récente de notre cerveau est modelable. Avec le temps il se construit, ainsi, une personne." (Auroux, 1984, p. 121)

Dans le cadre de cette recherche la personne à construire c'est l'étudiant qui vit dans un système d'éducation qui a pour finalité "le développement intégral de la personne tant dans sa dimension individuelle affective, intellectuelle et corporelle que dans sa dimension sociale." (L'École québécoise, "Énoncé de politique et plan d'action", 1977, No 212 à 2.217, p. 26)

Dans ce contexte, comment interpréter le projet de se détruire? Dans le langage d'Auroux, le suicide devient une manière originale de se conserver devant l'autre. En effet dira Auroux:

"dans la mesure où il nous contraint, où nous sommes obligés de lui faire de la place, et c'est souvent le cas, l'autre est un peu de nous qui ne se réalise pas. Nous ressentons cet avortement comme une atteinte à notre moi et, si nous nous défendons, notre défense apparaît comme la réponse à une blessure sociale." (Auroux, 1984, p. 133)

L'autre, dans cette recherche devient la relation entre l'éduquant et l'éduqué cherchant à se conserver dans le "labyrinthe" scolaire. Dans ce labyrinthe "ceux qui s'affirment de manière aiguë commettent peut-être des équivalents d'assassinat et ceux qui cèdent toujours leur

place réalisent peut-être des équivalents de suicide." (Auroux, 1984, p. 133-134) Cette conception du suicide permet d'établir un lien entre l'intelligence du jeune teflon et le fait que psychologiquement le suicide devient pour lui une forme particulière de conservation.

"Le suicide est un choix dont le but est de séparer du milieu non la personne, mais la personnalité; il fait ainsi intervenir tous les éléments qui constituent celle-ci: sensibilité, intelligence, expériences, souvenirs... On n'observe jamais de suicide chez les débiles mentaux." (Auroux, 1984, p. 134)

Conscience et suicide sont donc selon Auroux étroitement liés. C'est dans ce lien de cause à effet qu'on pourra retrouver le concept suicide tel que défini par Daniel Kemp en relation avec le jeune teflon. C'est dans le cadre de ce qu'il appelle la "phénoménologie de l'éducation" que nous retrouverons les traces qui conduisent le jeune teflon au suicide. Kemp décrit deux sortes d'éducation très différentes.

"La première, l'éducation d'intégration vise à forcer l'intégration du jeune dans les cadres déjà établis par les adultes et l'éducation de soutien dont la fonction est d'éduquer la jeunesse de

façon à ce qu'elle puisse soutenir notre société dans l'avenir." (Kemp-2, 1989, p. 22)

En décrivant les deux sortes d'éducation Kemp précise l'énorme différence entre les mots "élever", "éduquer" et "instruire". Une grande majorité d'enfants dit-il viennent au monde intelligents bien que cette intelligence ne soit pas encore développée et exprimée chez eux. C'est alors que commence le travail de l'éduquant: l'éducation. Il sera celui par qui l'enfant découvrira le monde et la façon d'y vivre le mieux possible. Lorsque l'éducation transmise inhibe le développement de l'intelligence dira Kemp, nous ne participons pas à son développement, nous le freinons. C'est ainsi que s'installe insidieusement le concept suicide chez le jeune teflon dont "l'intelligence le rend rébarbatif face à tout ce qu'il ne comprend pas. Il ne peut accepter la majorité des systèmes établis sauf si ceux-ci sont conséquentiels et logiques." (Kemp-2, 1989, p. 37)

Pour Kemp, il est primordial de considérer et traiter le jeune suicidant en tant que personne à part entière. Le point de vue d'adulte n'est pas le seul à devoir être considéré. Le jeune a aussi le sien et il diffère dira Kemp

grandement du nôtre. Lui aussi se voit confronté à un monde sévère, restreint et problématique. Il est né un jour dirait-il sans savoir ce qui se passait et a commencé à subir l'éducation de quelconques adultes. Avec le temps il a fini par reconnaître ces éducateurs-serveurs, ceux qui se font appeler "parents".

Kemp décrit de façon très imagée la suite de son éducation. Il a vite appris à ne pas pleurer car il dérangeait ses parents, à manger sans baver car il dérangeait ses parents, à être propre, à ne pas fouiller partout, il dérangeait encore. Il ne devait pas tout mettre dans sa bouche, il inquiétait ses parents, il ne devait pas tomber en bas des chaises ou des escaliers puisqu'en cas de blessure il dérangerait encore ses parents. Il était faible, nouveau, petit, sans expérience. Il a mangé une nourriture qui lui donnait des nausées, il s'est vu interdire des desserts qu'il aimait. En fait, sa voie s'est vite limitée à ce que ses parents lui permettaient et lui interdisaient.

Il se rendit donc progressivement compte qu'il ne pouvait rien décider pour lui. On le fit garder, on

l'envoya à la maternelle, puis à l'école. Ainsi, on arrive même à se débarrasser souvent de lui. Et là, on l'occupe mais pas toujours avec ce qu'il veut; on veut l'instruire alors qu'il n'a pas encore compris ce qu'il fait là, sur un banc d'école.

On lui dit ce qu'il doit faire et ne pas faire. Pire, on le dispute quand il oublie ou quand il n'obéit pas. Bien sûr, commente Kemp, lui ne sait pas encore ce qu'il veut, mais il s'est déjà fait une bonne idée de ce qu'il ne veut plus. Mais ça ne semble pas avoir d'importance pour personne. On lui parle de normalité, on lui dit qu'il doit être normal, comme tout le monde. Si ses idées sont en accord avec les autres, on lui dit qu'il pense bien. Quand il n'est pas d'accord, on lui demande ce qu'il a, comme si c'était une maladie.

Enfin, il grandit et se confronte à ce monde. Bien sûr, s'il n'est pas trop intelligent, c'est-à-dire s'il ne prend pas trop conscience de ce qui lui arrive, il finit par se mouler, faire siennes les pensées et les idées des autres, de la masse. Kemp déduit qu'il vivra de la même façon les peurs, les angoisses, les jalousies, l'amour, etc.

Mais, et c'est ici le noyau de la problématique, si le jeune est différent jusque dans son intelligence alors il prend conscience de ce qui l'entoure et de lui-même au centre de tout ça. "Et il dit non..." (Kemp-3, 1989, p. 32-33)

Les jeux sont soudainement inversés. Pour l'adulte les véritables problèmes commencent. Il se prépare tout un arsenal pour contrer le goût d'indépendance du jeune. Il y a les réprimandes, la culpabilité, les menaces, le chantage, la morale, la souffrance des parents, la souffrance physique et si toutes ces stratégies échouent selon le savoir expérimentiel de l'auteur, il y a les psychologues, les psychiatres et les médicaments.

C'est ici, que lentement, à la violence des adultes, le jeune, l'adolescent, répond par la violence. Elle prend différents visages: le suicide, les agressions physiques, la destruction dite gratuite des choses matérielles, etc. Il y a bien sûr des moyens de fuir toute cette conscience, les mêmes moyens que ceux qui sont employés par certains adultes: la boisson, la drogue, l'activisme, etc.

Pour les jeunes teflons ce ne sont pas les mêmes facteurs que ceux reconnus comme étant des facteurs de

risque de suicide chez les autres jeunes soient: "les conflits avec les parents, la perte d'un ami intime (souvent à la suite d'un suicide, ce qui a un effet "d'épidémie de suicides"), les échecs scolaires, l'abus de drogue et d'alcool et le rejet par les pairs" (Pediatrics, 1988, Vol. 81, No 2, pp. 322-324) qui font que la majorité de ces jeunes passe par un chemin de désolation, de destruction et de violence. Pour Kemp c'est bien clair: "ce n'est pas à cause de leur nature, de leur façon de penser, non. Mais à cause de certains adultes, à cause de leur refus de voir du neuf dans la jeunesse et dans leur refus du changement." (Kemp-3, 1989, p. 33-34)

Cette façon de concevoir la relation enfant-adulte illustre bien comment se déstabilise insidieusement mais graduellement le principe de la "conservation mentale" lequel conduit irréversiblement le jeune vers la destruction de sa personnalité d'abord et de sa personne ensuite. Pour Kemp,

"fondamentalement, l'enfant teflon n'est pas un problème. Il en est un uniquement pour les normes. Il vient avec ses idées et perturbe nos habitudes. Il doit être "éduqué" à nos religions,

à nos croyances, à nos espoirs, à nos façons de vivre et de mourir..." (Kemp-3, 1989, p. 35)

Pour Kemp, il est clair que l'enfant nouveau éduqué selon la description précédente risque de se suicider surtout, s'il n'a pas la possibilité de communiquer avec au minimum un adulte nouveau. Il mettra fin à ses jours dit-il sans que personne ne puisse prévoir son geste.

Étant donné la forte pression que nous exerçons sur les jeunes afin qu'ils cadrent dans la vision que nous avons du "normal" pensera Kemp, le jeune teflon se retrouve dans un étau qui peut le détruire. L'étau dans le cas du jeune en milieu scolaire se resserre, surtout s'il ne peut conserver sa liberté d'apprendre c'est-à-dire selon la forme qu'il considère la plus plaisante. Le jeune teflon est autodidacte. Son intelligence lui permet de structurer sa pensée d'une façon individuelle. Selon Kemp, c'est la raison pour laquelle il a souvent de la difficulté à s'intégrer dans une forme organisée d'apprentissage. Plusieurs jeunes teflons dira-t-il se lassent rapidement de ce qu'ils commencent, uniquement parce qu'ils sont autodidactes. Leur intelligence leur permet d'apprendre

plus rapidement s'ils ne sont pas confinés dans un cadre organisé pour une masse.

"Dans une classe par exemple, le jeune teflon peut devenir rapidement hyperexpressif parce qu'il devance, non seulement les autres élèves, mais aussi la leçon du professeur. Parce qu'il comprend vite, s'il est intéressé par la matière, il a besoin d'aller plus loin, plus vite. L'obligation d'attendre après le groupe, engendre chez lui un stress." (Kemp-3, 1989, p. 210)

Ce stress dans le cas du jeune teflon, se trouve renforcé par le fait qu'il n'a pas encore appris à conceptualiser l'avenir. Son monde se résume à l'immédiat et au court terme. "L'enfant nouveau ne peut pas comprendre l'intelligence de passer sa jeunesse à préparer sa vieillesse, pour passer sa vieillesse à regretter sa jeunesse." (Kemp-2, 1989, p. 31)

C'est la difficulté de "pouvoir manier son état présent" qui l'amène lentement vers la fuite de la vie. Cet état engendre un stress, une frustration fondamentale qui suit le jeune partout où il va. Il est, selon Kemp, suffisamment conscient pour voir les problèmes, mais pas encore pour voir les solutions.

C'est ici que l'éduquant aura un rôle important à jouer. Il devra d'abord être en mesure de reconnaître ce jeune désorienté dans le labyrinthe scolaire et lui faire une place, "sa place". Kemp souligne l'importance de ne pas faire l'erreur de vouloir lui bâtir une place dans le monde avec des arguments basés sur l'espoir émotif. C'est en tenant compte des paramètres bio-psycho-sociaux qui caractérisent cet être qu'il faudra l'aborder.

Pour contrer le phénomène suicidaire de ce jeune en milieu scolaire, il importe de le considérer comme une personne à part entière non seulement idéologiquement mais concrètement, selon une approche tant philosophique que pédagogique. Les principes directeurs de ces approches serviront de base à l'élaboration de critères d'observation et d'analyse de ce jeune et à déduire des recommandations comme mesures préventives au phénomène suicidaire. Vous lirez donc maintenant une synthèse du concept holistique, noyau central de l'approche philosophique et pédagogique de cette recherche et voie conforme à toute intervention éducative préventive et curative.

2.2 Définition de la philosophie holistique

Le concept holistique représente une des tentatives d'explication de la réalité. Dans la préface du livre Le pouvoir de se guérir ou de s'autodétruire Serge Mongeau définit ainsi le terme "holistique":

"Le terme "holistique" est dérivé du grec "holos", qui signifie "la totalité", le "tout". L'approche holistique des soins de santé se veut globale, tenant compte si possible de la totalité des éléments qui peuvent influencer sur une personne: son corps, son cerveau et son âme mais aussi son environnement familial, social et physique." (Pelletier-1, 1984, p.9)

A l'automne 1990, à l'occasion du festival de la poésie l'astro-physicien Hubert Reeves donnait au Pavillon Albert Tessier de l'U.Q.T.R. une conférence intitulée Poésie et Cosmos. L'auteur de L'heure de s'enivrer, Patience dans l'azur, Poussière d'étoiles et Malicorne s'est exprimé ainsi: "Je crée parce que je ne peux pas faire autrement. Vivre c'est créer, c'est une pulsion. L'être humain cherche à comprendre..."

Tout comme Auroux et Kemp le cerveau est pour Hubert Reeves le lieu privilégié de la connaissance. La création artistique a-t-il mentionné en guise d'exemple est une organisation d'éléments sonores, picturaux. Le cerveau humain est ainsi fait. Il a besoin de cadre pour organiser son savoir et l'approfondir. Il a besoin de concepts et de modèles.

Dans les années vingt, Ian Christian Smut a été le premier à parler d'holisme. Ce philosophe sud-africain essaya, dans son livre Holisme et évolution de résumer la théorie évolutionnaire de Darwin, la physique d'Einstein et ses propres idées afin de rendre compte de l'évolution de l'esprit aussi bien que de la matière. La totalité, dit Smut, est une caractéristique fondamentale de l'univers, le produit d'une tendance à synthétiser que présente la nature. "L'holisme est autocréateur" et ses structures finales sont plus holistes que ses structures initiales. Ces tous, ces unions sont dynamiques, évolutionnaires, créatifs. Ils tendent à s'élever vers des ordres de complexité et d'intégration toujours supérieurs. Selon Smut, l'évolution présente une dimension intérieure et spirituelle qui va en s'approfondissant.

Cette évolution holistique, l'astro-physicien Hubert Reeves la réfère à la pyramide de la complexité où, à partir des mêmes éléments de base, élection et quarks, la matière s'organise jusqu'à l'obtention du tissu le plus complexe que nous puissions observer: le cerveau humain. C'est l'étude de ce même cerveau qui a fait dire à Daniel Kemp que "l'enfant teflon qui n'a pas de motif de persévérer dans ce qu'il fait lorsqu'il est jeune, abandonne inconsciemment et involontairement l'évolution de son cerveau à lui-même". (Kemp-3, 1989, p. 206)

Dans le même ordre d'idée, pour le père de la Théorie générale des systèmes Von Bertalanffy, toute variable d'un système quelconque interagit si intimement avec les autres variables qu'il est impossible de séparer la cause de l'effet. Ce que Marilyn Ferguson interprètera en ces termes: "Nous ne considérons plus le monde comme un aveugle jeu d'atomes, mais plutôt comme une grande organisation." (Ferguson, 1981, p. 116)

La philosophie holistique a aussi été mise à contribution par la théorie des structures dissipatives qui

a valu au physico-chimiste belge Ilya Prigogine le prix Nobel de chimie en 1977. Elle démontre:

"que plus une structure dissipative est complexe plus grande est l'énergie nécessaire pour maintenir toutes ces connexions. Elle est donc plus vulnérable aux fluctuations internes. On dit qu'elle est "loin de l'équilibre" (c'est-à-dire loin de l'ultime dispersion de l'énergie au hasard, l'équilibre étant une sorte de mort)". (Ferguson, 1981, p. 122)

Même si Smut fut le premier à dégager les éléments d'un univers unifié, on ne peut passer sous silence la pensée orientale millénaire qui entretenait aussi des notions de globalité, d'interrelation homme-nature. D'après Confucius:

"les individus avisés désirant un bon gouvernement devaient regarder d'abord en eux-mêmes, y chercher les mots précis pour exprimer leurs aspirations restées muettes, "les sons venant du coeur". Une fois rendus capables de mettre en mots l'intelligence du coeur, ils se disciplinaient. L'ordre émanant du soi conduisait à l'harmonie, d'abord au sein de leur maisonnée, puis de l'État et finalement de l'empire". (Ferguson, 1980, p. 148)

Un autre exemple type de cette notion d'interrelation homme-nature nous vient d'Hippocrate. Il était profondément holistique commentera le Dr Pelletier :

"lorsqu'il avançait que le corps humain pouvait tout naturellement se soigner lui-même et que ce processus se développait même sans l'intervention d'un médecin (vis medicatrix naturae). Il considérait que le rôle essentiel du médecin était d'éviter tout traitement pouvant nuire au processus naturel de guérison (primum non nocere). En cela, aussi, sa démarche était holistique." (Pelletier-2, 1982, p.14)

Comme nous pouvons le constater, les concepts holistiques ne sont pas nouveaux mais nous dit Norman Cousins professeur au "Department of Psychiatry and Behavioral Sciences University of California, Los Angeles" l'intérêt croissant suscité actuellement par la santé holistique, aux États-Unis ou ailleurs, est récent.

En faisant la recension des données traitant des éléments inhérents au développement de la philosophie holistique il m'a été donné de constater que son application actuelle se retrouvait presque'exclusivement confinée au domaine de la santé. Il n'est donc pas étonnant que la synthèse des quatre principes à la base du concept holistique nous vienne du Dr Kenneth R. Pelletier qui est considéré aux États-Unis comme un des pionniers de la médecine holistique. Le Dr Pelletier docteur ès lettres, est professeur au Langley Porter Neuropsychiatric Institute

et au Department of Psychiatry de la faculté de médecine de l'Université de Californie à San Francisco. Il est le directeur du Psychosomatic Medicine Center du Gladman Memorial Hospital à Berkeley et psychologue clinicien en pratique privée.

Nous lui devons la synthèse suivante des quatre principes à la base du concept holistique:

- a) Les entités et les systèmes dans l'univers existent comme des tous unifiés.
- b) Les parties d'un tout sont dynamiquement interdépendantes et interreliées.
- c) Un tout ne peut être compris par l'examen isolé de ses parties.
- d) Le tout est plus important que la somme des ses parties.

Dans le livre La médecine holistique médecine totale du stress au bonheur de vivre l'auteur démontre comment les

principes appliqués à la médecine peuvent changer le cours de l'existence d'un individu.

"Un individu ne se limite pas à un corps. Tout être humain est une relation interdépendante de corps, d'émotions, de raison et d'esprit. Le processus clinique qui amène le patient à consulter le corps médical sera mieux compris si l'on tient compte de cette relation totale et dynamique. La santé dépend de l'harmonie de cet ensemble (Miller et al... 1975)." (Pelletier-2, 1982, p. 66)

L'étude approfondie de ce cadre conceptuel greffée à une pratique médicale axée sur la santé globale de la personne nous permet d'établir une relation entre la problématique du suicide chez le jeune teflon et les principes directeurs présents dans le livre Le pouvoir de se guérir ou de s'autodétruire du Dr Pelletier. Tout comme Daniel Kemp, le Dr Kenneth Pelletier écrit pour des êtres intelligents et ces propos sont renforcés par un savoir expérientiel. Un parallèle entre la façon de penser des deux auteurs montre bien leur implication dans le milieu des soins de santé holistique et ce malgré la différence de leur champ de compétence respective.

TABLEAU II

LES CROYANCES PROPRES AUX AUTEURS

KEMP ET PELLETIER

"Il faut bien se rappeler que le fait d'être anormal n'est pas nécessairement un problème. Pour l'enfant nouveau, ce n'en est pas un. Il n'est pas normal, il est naturel. Étant intelligent et ne pouvant se faire intégrer, il ne peut pas devenir normal. Au mieux, il apprend à s'ajuster, à devenir hypocrite et à jouer le normal. Alors là, il a un problème. Il ne sera plus lui et de ce fait il peut s'autoriser bien des choses illogiques et il peut même se suicider." (Kemp-2, 1989, p. 82)

"Si on admet que la prévention de la maladie est notre but ultime, les professionnels de la santé et les profanes doivent tenir compte de la personne dans son ensemble. On doit voir les aspects physiques psychologiques et spirituels d'une personne dans le but de comprendre autant que possible comment elle réagit dans son environnement. Celui-ci se compose de sa famille, ses amis, son milieu de travail, son mode de vie personnel, son image de soi et de son rôle dans la société, de même que de son enfance qui a forgé une partie de sa personnalité actuelle. Par bonheur, la nouvelle tendance qui apparaît au sein des professions de la santé, vise à considérer la personne comme un tout." (Pelletier-1, 1984, p. 27)

Kemp, Savoir éduquer l'enfant teflon

Pelletier, Le pouvoir de se guérir ou de s'autodétruire

Le concept élargi de santé holistique est en étroite relation avec la définition de l'O.M.S. (L'Organisation Mondiale de la Santé) soit: "un bien-être physique, mental et social". (Ferguson, 1981, p. 183) Cette définition rejoint également les finalités de l'éducation scolaire telles que définies dans l'école québécoise Énoncé de Politique et plan d'action. "L'éducation y vise le développement intégral de la personne tant dans sa dimension individuelle, affective, intellectuelle et corporelle que dans sa dimension sociale." (1977, No 2.2 à 2.217, p. 26)

L'analogie existant entre les finalités du concept holistique en médecine et les finalités de l'école québécoise permettra donc l'utilisation d'une grille faisant état de l'ancien et du nouveau paradigme de la santé pour identifier le profil du jeune teflon soit "l'enfant nouveau" par rapport à "l'enfant ancien" appellations données par Kemp dans Le syndrome de l'enfant teflon.

Une approche holistique appliquée aux soins de santé renvoie à une approche qualitativement différente, qui respecte l'interaction de la psyché, du corps et de l'environnement. Appliquée à l'éducation elle annonce un

modèle d'éducation renouvelé, transformé, une approche pédagogique plus globale et des projets d'éducation plus respectueux de la nature de l'homme et de ses choix.

Vous venez de reconnaître le lien qui existe entre le suicide et l'ambiguïté humaine. La compréhension des fondements scientifiques du phénomène suicide et de l'approche holistique serviront maintenant de base au chapitre de la méthodologie, garantissant la rigueur à la pensée réflexive.

CHAPITRE III

Méthodologie

Tel que mentionné aux chapitres précédents, les critères d'analyse utilisés pour décrire le profil suicidaire de la personnalité du jeune teflon sont issus de concepts de base utilisés dans le domaine de la santé holistique d'ailleurs circonscrits et annoncés dans le chapitre du cadre conceptuel.

La grille utilisée pour classer les données de Daniel Kemp sur le jeune suicidaire est construite à partir des paramètres utilisés par l'Office Mondial de la Santé tels que définis précédemment soit: Un bien-être physique, mental et social. Le champ d'action spécifique à cette définition peut se lire ainsi:

"d'une part, l'application de la méthode scientifique à l'étude (et à la modification) du substrat biologique du comportement; d'autre part, l'objectivation du subjectif en tant qu'il constitue le lieu où se détermine le symptôme; enfin, l'intégration des aspects interpersonnels et sociaux à la compréhension et au traitement. C'est l'approche bio-psycho-sociale, qui appelle une formation supérieure, une réflexion poussée,

un niveau élevé d'activité professionnelle."
(Lepage, 1988, p.265)

Cette première grille critériée permet de classer les données de Daniel Kemp issues de ses oeuvres: Le syndrome de l'enfant teflon, Savoir éduquer l'enfant teflon, Devenir complice de l'enfant teflon. Le sens donné au trois paramètres bio-psycho-sociaux s'inscrit en effet dans la même ligne de pensée que celui de l'Office Mondial de la Santé. D'ailleurs, en 1986 dans Introduction aux soins infirmiers, Soeur Callista Roy s'en est inspiré pour définir et reformuler ces paramètres. Nous les retrouvons au tableau suivant.

TABLEAU III

LES TROIS PARAMETRES BIO-PSYCHO-SOCIAUX

"Évaluation que l'individu fait de son être physique : incluant ses attributs physiques, son fonctionnement biologique, sa sexualité, son état de santé ou de maladie et son apparence." (Roy, 1986, p. 212)

"Concept de l'image du moi: Le moi personnel comprend trois aspects: 1) la consistance du moi; 2) l'idéal du moi (les attentes du moi); et 3) le moi éthique, moral et spirituel." (Roy, 1986, p. 213)

"Intégrité sociale; besoin de base de la fonction de rôle; l'individu doit savoir qu'il est en relation avec les autres pour pouvoir agir. Maîtrise de rôle: Comportements expressifs et instrumentaux de l'individu associés aux attentes sociales reliées au rôles. Position: Place occupée par un individu en société pour une tâche donnée; comportement relié à un rôle." (Roy, 1986, p. 231)

Roy, Introduction aux soins infirmiers: un modèle de l'adaptation

Kemp reconnaît que tous les jeunes ne sont pas teflons mais que plusieurs le sont véritablement. Selon ses statistiques, plus de 10% des jeunes du niveau secondaire le sont et plus de 20% au niveau élémentaire. Plus le temps passe dira-t-il, plus les jeunes qui naissent le sont et le sont solidement. Bien reconnaître un jeune teflon d'un enfant qui ne l'est pas est primordial. C'est le but de la première grille critériée qui regroupera sous les paramètres "Bio-Psycho-Social" la recension des données de Daniel Kemp. Les premiers chiffres (1)-(2)-(3) entre parenthèses indiquent la provenance des données de l'oeuvre de Daniel Kemp sur le jeune teflon: (1) Le syndrome de l'enfant teflon, (2) Savoir éduquer l'enfant teflon, (3) Devenir complice de l'enfant teflon. Le second chiffre à côté indique la page d'où provient la référence.

3.1 Description d'un prototype de jeune à tendances suicidaires:

a) Selon une approche bio-psycho-sociale.

LES PARAMETRES BIOLOGIQUES

- 1- Il a un cerveau plus développé à la naissance que l'enfant ancien.

Il apprend vite à regarder, à écouter et à espionner.

Dans certains cas, l'enfant nouveau apprend assez tard à marcher. Il n'est pas attiré par l'effort physique, et se trainer par terre lui est amplement suffisant pour découvrir le monde qui l'entoure. Le développement de son cerveau se poursuit quand même plus rapidement que chez l'enfant ancien et le corps peut être laissé en arrière. La caractéristique principale au niveau de son développement en bas âge est sa faculté de dire NON.
(1-82)

- 2- Il apprend à parler avant l'âge normal. Il commence à dire ses premiers mots vers l'âge de cinq mois. C'est vers l'âge de treize à dix-sept mois qu'il parvient à jaser. (1-82)

- 3- Comparativement à l'enfant ancien, il a un cerveau programmé différemment.

Cette programmation ne lui permet pas d'agir tout à fait comme l'enfant ancien. Plus il va grandir, plus son cerveau continuera d'établir cette programmation. Plus les différences entre lui et l'enfant ancien seront visibles et claires. Chez l'enfant ancien, comme chez l'humain ancien, le cerveau est programmé d'une façon complexe, plus complexe que chez l'enfant nouveau. Cette programmation compliquée entraîne des délais dans la compréhension des événements et des concepts. (1-87)

- 4- L'évolution rapide de son cerveau et de son système endocrinien permet une expression plus précoce de sa conscience d'être. Il sait qu'il vit et qu'il est là vers l'âge de deux ans.

Chez l'enfant ancien, ce fait ne sera vécu qu'une fois qu'il aura dépassé les six ou sept ans. L'enfant nouveau sait, en très bas âge, qu'il est présent. Il commence immédiatement sa phase d'identification en exprimant les désirs de son égo. (1-121)

- 5- Il vit sa puberté entre neuf et quinze ans, dépendant des individus et des sexes.

Il se distingue de l'enfant ancien qui vit sa phase d'identification psychologique en même temps que sa puberté. (2-37)

- 6- L'hyperexpressivité est symptomatique d'un talent cérébral, d'une faculté de décodage et d'une très grande vitesse de compréhension de la part d'un être humain.

Il comprend tellement vite qu'il perd son temps dans les milieux scolaires normaux. Alors nécessairement, plein de vie comme le sont les jeunes, il veut faire autre chose. Il a besoin d'exprimer son intelligence. Il a soif de travailler cérébralement. (2-86)

LES PARAMETRES PSYCHOLOGIQUES

- 7- Il manifeste la faculté de dire non vers l'âge de 2 ou 3 ans et devient rébarbatif à l'asservissement parental. Il peut devenir colérique. Il commence à développer une hyperactivité qui dans ce cas est une hyperexpressivité. (1-82)

- 8- L'enfant nouveau a aussi ses jeux. L'un de ceux-ci est justement la manipulation des autres. Cela le prépare véritablement à vivre une vie dans laquelle il devra souvent manipuler pour se préserver. Il apprend à doser sa force manipulatrice et parvient à ajuster celle-ci vers l'âge de 5 ans, si la relation qu'il a avec ses parents est harmonieuse. (1-83)
- 9- Il manipule autant les enfants que les adultes. Son cerveau n'a pas la programmation de l'enfant ancien. Il travaille beaucoup plus rapidement et l'interférence du système endocrinien est moins marquée. Du point de vue de la manipulation, ceci lui donne une avance sur beaucoup d'adultes. (1-83)
- 10- L'enfant nouveau, bien qu'il ne le sache pas encore consciemment, ne veut pas être normal, il veut être naturel. Il ne peut pas faire de compromis entre sa nature et celle que les autres veulent qu'il adopte. A la maison comme à l'école, ses relations avec l'extérieur ne font que grandir la frustration qu'il vit par rapport à ce monde. On lui reproche de ne pas être normal, de ne pas vouloir changer, de ne pas vouloir

être dans le vent, de ne pas suivre la mode, de ne pas faire comme tout le monde. (1-107)

11- Pour l'enfant nouveau, le monde se doit d'être une source de possibilités créatrices. Il aime comprendre, apprendre et connaître. Il adore poser des questions et s'entretenir avec des adultes qui savent lui répondre comme s'ils parlaient à un autre adulte. L'informatique, l'astronomie et les sciences en général l'intéressent. Tout dépend de son âge, bien sûr, mais plus il grandit, s'il est dans un cadre familial qui ne le limite pas trop, plus il s'intéresse à tout ce qui permet de comprendre la nature du monde qui l'entoure. (1-110)

12- Pour lui, il est inconcevable de passer sa jeunesse à préparer sa vieillesse, pour passer sa vieillesse à regretter sa jeunesse.

Il diffère de l'ancien qui peut adopter les raisons que l'on va lui enseigner: réussir sa vie plus tard, apprendre pour trouver de l'emploi, pour monter dans l'échelle sociale, pour être mieux. Il accepte ces

explications même s'il n'en comprend pas la partie.(1-111)

- 13- Il n'exprime pas d'émotions. Il exprime des sentiments. Biologiquement, le sentiment n'est pas endocrinien, tandis que l'émotion l'est. L'émotion est un facteur mémoriel, elle peut être enregistrée par l'expérience extérieure et intérieure. Que ce soit par une stimulation corporelle, une vision, un bruit, une odeur, l'émotion ne peut survenir d'elle-même. Elle dépend du corps et ne peut naître chez l'humain sans celui-ci. Le sentiment est quelque chose de très différent, en ce sens qu'il n'est pas mémoriel et qu'il n'est pas mémorisable.
- L'humain ancien expérimente les sentiments, les mémorise et en fait des émotions. Il s'évertue à vouloir les revivre. L'enfant nouveau lui, n'a pas d'émotions. Il ne peut pas, par exemple, penser aimer quelqu'un ou quelque chose qui n'est pas là. (1-113-114)

- 14- Il donne plus d'importance à ce qu'il pense, à ses désirs et à ses actions qu'à ceux des autres. De ce

fait, il devient absolument capable de soutenir ses paroles.

Lorsqu'il dit "NON" il devient presque impossible pour un éducateur, parent ou autre, de lui faire changer d'idée. Il a un regard, une gestuelle et une tenue physique qui expriment tout en même temps le mot "NON". (1-143)

- 15- Il n'est pas un véritable entêté. Il résiste devant des comportements qu'il perçoit comme illogiques, émotifs ou simplement stupides de la part des autres.

Devant un comportement respectueux devant une explication claire et intelligente, devant un adulte ou un autre jeune à caractère nouveau, l'enfant nouveau devient plus conciliant, plus doux et moins arrogant. La problématique dans la relation entre un jeune enfant nouveau et un adulte est de parvenir à s'entendre sur ce qui est "intelligent" et sur ce qui ne l'est pas. (1-144)

- 16- L'enfant nouveau n'est pas culpabilisable. Il considère que c'est à chacun de supporter son bonheur et son malheur.

Jamais il n'accepte de souffrir pour quelqu'un d'autre. Jamais il n'a besoin de l'accréditation collective pour se sentir bien. Il fait ce qu'il considère juste de faire, et il ne peut pas être coloré par des raisons émotives. (1-151)

17- Pour l'enfant nouveau, la compréhension d'un événement ou d'un ordre est primordiale.

Il peut accepter d'être puni s'il n'a pas agi avec logique et intelligence. (1-160)

18- Le suicide devient pour lui souvent la solution logique aux problèmes de sa vie.

Après avoir essayé tout ce qu'il peut si le cadre dans lequel il est placé ne le satisfait pas au moins à un certain niveau, l'enfant nouveau tente alors sa chance de l'autre côté de la vie; il se suicide.

Il ne sait pas toujours ce que sera sa vie de l'autre côté, mais il connaît suffisamment celle qu'il vit pour décider. Il prétend courir la chance de voir une amélioration dans sa condition de vie. Pour lui, le suicide est effectivement une chance.

Il devient logique d'ailleurs, tous les mathématiciens le disent, de tenter sa chance. (1-179)

19- Il est un jeune vivant sa phase d'identification psychologique entre trois et six ans.

Pourtant, il ne sera pas nécessairement meilleur à l'école que ceux qui l'entourent. Il pourra même être moins performant. Il est trop intelligent pour pouvoir se contenter du cadre offert par la société. Il n'a pas nécessairement besoin de tout apprendre pour savoir. (2-37)

20- Il ne peut, sans de grandes souffrances, faire ce qu'il ne comprend pas.

Ce qui différencie le plus l'enfant nouveau de l'enfant ancien, c'est que le premier n'est pas récupérable par le système déjà installé et que le deuxième le sera plus ou moins facilement. Les deux enfant vivront similairement les mêmes étapes de croissance. Ils vivront semblablement les mêmes frustrations, découvriront les mêmes limites, mais l'enfant nouveau les refusera alors que l'enfant ancien s'y adaptera. (2-40)

21- Le jeune nouveau a besoin de la matière mais il ne se préoccupe à peu près jamais de son entretien. Il ne voit son importance que lorsqu'il en a besoin. (2-204)

22- Pour lui la mort n'est absolument pas source de peur. Bien sûr, il peut être instruit d'une façon fausse et colorée et finir par l'appréhender. Mais là encore, ce ne sera pas suffisant pour le détourner de cette issue, si la vie semble le pousser vers elle.

Premièrement, dans la majorité des familles, on parle peu de la mort. Chaque fois qu'on en parle, lors du décès d'un proche, par exemple, c'est toujours en prétendant que de l'autre côté de la vie, il y a un monde meilleur.

Il est facile de comprendre que pour un jeune intelligent, et non pas exclusivement émotif, toute cette publicité faite sur le dos du monde après la vie, le fasse réfléchir encore plus à l'absurdité de celui dans lequel il vit. (1-179-180-181)

23- N'ayant pas encore appris à conceptualiser l'avenir, son monde se résume à l'immédiat et au court terme. Il ne peut vivre en fonction de la vie adulte, de l'avenir.

Il veut vivre plutôt qu'apprendre des adultes, comment il doit vivre Et surtout... il attend de notre société des raisons intelligentes. (2-31)

LES PARAMETRES SOCIAUX

24- Il vit une phase d'identification à deux ans, phase qui fera de lui un individualiste de conscience. Il découvre que le monde dans lequel il vit n'est pas parfait, qu'il est plein de limites, mais ne fuit pas cette réalité. Il tend plutôt à vouloir le cerner pour pouvoir mieux le changer.

Il sera comme cela jusqu'à ce que la désillusion, souvent amenée par les adultes et le cadre socio-scolaire l'agresse suffisamment pour le forcer à capituler, à tout changer, à se marginaliser ou à se suicider. (1-106)

25- Il s'intéresse à tout ce qui permet de comprendre la nature du monde qui l'entoure.

Il n'est pas pour autant bon à l'école. Son monde ne prévoit pas cette structure scolaire où l'enfant doit

apprendre des choses qui ne lui servent pas immédiatement.

Il n'a que faire de toute la matière que l'on veut lui inculquer de force. Il découvre que les professeurs non plus ne savent pas pourquoi il doit apprendre toute cette matière. (1-111)

26- Il prend ses propres décisions en fonction des événements constituant sa vie et n'a pas besoin des opinions émotives ou psychologiques des autres pour s'en faire une. (1-117)

27- Malgré les préjugés que peut susciter le terme manipulation, il existe un côté intelligent à cette mécanique: la manipulation écologique.

Le problème par rapport aux adultes, c'est que beaucoup d'entre eux ont de la difficulté à comprendre ce que veut dire le mot "écologique" lorsqu'il s'agit d'éducation.

Les parents ont souvent tendance à penser lorsqu'il s'agit de l'éducation de "leurs" jeunes, que ce qu'ils disent est la vérité, quoiqu'ils disent, et l'enfant n'a pas à répliquer. Il y a tellement de logiques

différentes du point de vue des adultes, qu'ils passent une grande partie de leur vie à se disputer et à se faire la guerre. L'enfant nouveau décode ce phénomène et il essaie d'y intégrer sa propre logique. (1-129-130)

28- Jouant à dire "NON" jouant à manipuler, il devient souvent un tyran exécration. Il prend plaisir à la manipulation.

Plus les contacts entre lui et ceux avec qui il vit sont difficiles, pénibles ou rompus, plus il tend à s'amuser à manipuler. Il devient vite difficile à éduquer et il paraît incassable par les structures traditionnelles. (1-143)

29- Les raisons émotives n'ont pas d'effets pédagogiques sur lui, et la punition est, dans la majorité des cas où elle est appliquée, une raison émotive.

Une punition résultant d'un pacte entre l'éducateur et l'enfant nouveau, peut fonctionner comme facteur pédagogique. Mais la punition, comme système d'éducation, s'arrête là. (1-161)

30- Un jeune ancien peut faire plusieurs choses, et même mener sa vie sans comprendre ce qu'il fait ni pourquoi il le fait. Le jeune nouveau bloque à ce niveau. Il ne peut, sans de grandes souffrances, faire ce qu'il ne comprend pas. (2-40)

31- L'enfant nouveau, s'il n'a pas la possibilité de communiquer avec au minimum un adulte "nouveau", risque de mettre fin à ses jours sans que personne ne puisse prévoir son geste.

Pourquoi rester dans un monde de contradictions, alors qu'apparemment, de l'autre côté, il y a un monde sans souffrance, sans problème, sans danger, un monde parfait, logique et intelligent? (2-48)

32- Le jeune teflon a besoin d'un cadre éducatif. Un cadre dans lequel il est reconnu comme un être humain à part entière. Il a les mêmes droits que les adultes.

L'éducation doit-elle conduire l'enfant à l'égalitarisme par rapport aux adultes? Pour l'enfant nouveau, si ce n'est pas l'éducation qui le fait, ce sera lui. Ce fait est inévitable. Si nous voulons un égalitarisme

harmonieux, il est préférable que l'éducation s'en occupe. (1-154)

La première grille critériée nous ayant permis de classer les paramètres bio-psycho-sociaux du jeune teflon nous allons dans un deuxième temps mettre ces paramètres en relation avec les principes de la philosophie holistique de la santé. Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, ces principes ont le même objectif que ceux proposés comme finalités de l'éducation par le ministère.

Dans Holistic Health in Perspective, Phyllis H. Mattson tient le même langage à propos de l'approche holistique que le Dr Kenneth Pelletier précédemment cité lequel fait d'ailleurs partie de son cadre de référence. voici ce qu'il en dit:

"The holistic approach takes a much broader view: It sees physical, mental, spiritual and emotional states as totally interrelated with each other and with the environment."
(Mattson, 1982, p. 1)

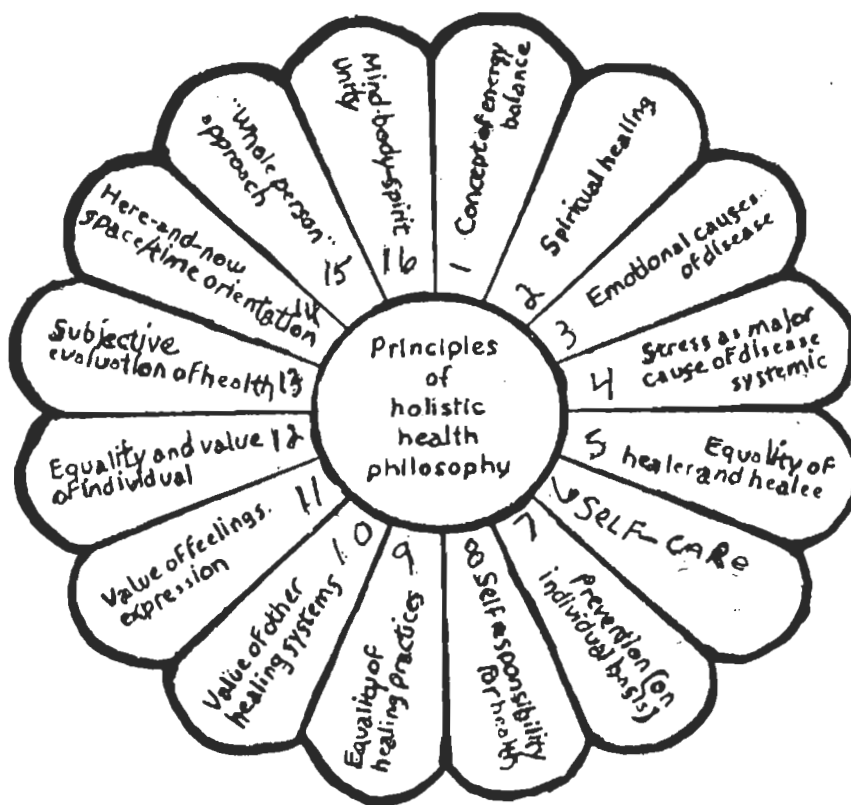
Il regroupe en seize principes la philosophie holistique de la santé: Concept of energy balance, Spiritual healing,

Emotional causes of disease, Stress as major cause of disease systemic, Equality of healer and healee, Self-care, Prevention (on individual basis), Self-responsibility for health, Equality of healing practices, Value of other healing systems, Value of feelings, expression, Equality and value of individual, Subjective evaluation of health, Here-and-now space/time orientation, "Whole person" approach, Mind-body-spirit unity".

Ce sont ces seize principes illustrés au tableau IV du mémoire qui permettront d'identifier la relation existant entre ces "Principles of Holistic Health Philosophy" et les données "Bio-Psycho-Sociales" du jeune teflon.

TABLEAU IV

TABLEAU DES PRINCIPES DE LA
PHILOSOPHIE HOLISTIQUE DE LA SANTE



(Phyllis H. Mattson, Holistic Health in Perspective,
Mayfield Publishing Company, First Edition, 1982, p. 13)

Pour la deuxième partie de la méthodologie, le tableau IV permettra de mettre en parallèle le fondement de chacun des principes de la philosophie holistique de la santé avec la première grille critériée classant les paramètres bio-psycho-sociaux du jeune teflon selon l'oeuvre de Daniel Kemp.

3.1 Description d'un prototype de jeune à tendances suicidaires

b) Selon les principes philosophiques de la santé holistique.

PARAMETRES BIOLOGIQUES

1- Concept of energy balance

L'évolution rapide de son cerveau et de son système endocrinien permet une expression plus précoce de sa conscience d'être. Il sait qu'il vit et qu'il est là vers l'âge de deux ans.

2- Mind-body-spirit unity

L'hyperexpressivité est symptomatique d'un talent cérébral, d'une faculté de décodage et d'une très grande vitesse de compréhension de la part d'un être humain.

PARAMETRES PSYCHOLOGIQUES

3- Spiritual healing

Si la vie de l'enfant nouveau n'est que frustration, déception, il y voit une chance sur deux de l'améliorer en se suicidant. Une chance de salut.

4- Stress as major cause of disease systemic

Il ne peut, sans de grandes souffrances, faire ce qu'il ne comprend pas.

5- Self-care

Il donne plus d'importance à ce qu'il pense, à ses désirs et à ses actions qu'à ceux des autres.

6- Value of feelings expression

Il n'exprime pas d'émotions. Il exprime des sentiments.

7- Subjective evaluation of health

Bien qu'il ne le sache pas encore consciemment, il ne veut pas être normal, il veut être naturel. Il ne peut pas faire de compromis entre sa nature et celle que les autres veulent qu'il adopte.

8- Here-and-now space/time orientation

N'ayant pas encore appris à conceptualiser l'avenir, son monde se résume à l'immédiat terme et au court terme. Il ne peut vivre en fonction de sa vie d'adulte, de l'avenir.

PARAMETRES SOCIAUX9- Emotional causes of disease

Les raisons émotives n'ont pas d'effets pédagogiques sur lui.

10- Equality of healer and healee

L'enfant nouveau, s'il n'a pas la possibilité de communiquer avec au minimum un adulte "nouveau", risque de mettre fin à ses jours sans que personne ne puisse prévoir son geste.

11- Prevention (on individual basis)

Malgré les préjugés que peut susciter le terme manipulation, il existe un côté intelligent à cette mécanique: la manipulation écologique.

12- Self-responsibility for health

Il n'est dépendant de personne aux points de vue psychologiques, émotifs et intellectuels.

13- Equality of healing practices14- Value of other healing systems

Il s'intéresse à tout ce qui permet de comprendre la nature du monde qui l'entoure.

15- Equality and value of individual

Il considère que c'est à chacun de supporter son bonheur et son malheur. Il a les mêmes droits que les adultes.

16- "Whole person" approach

Le jeune teflon a besoin d'un cadre éducatif. Un cadre dans lequel il est reconnu comme un être humain à part entière.

L'analyse des données bio-psycho-sociales qui ont servi à décrire le jeune teflon en relation avec les principes de la philosophie holistique de la santé nous permet d'arriver aux constatations suivantes: la vision du monde du jeune teflon est conçue sur la base d'une approche holistique. Ses idées suicidaires sont issues de la non-concordance existant entre sa façon de concevoir et de vivre en santé et celles offertes par la société dans laquelle il doit s'adapter pour survivre.

Si nous reconnaissons qu'un véritable système de santé et d'éducation doit reconnaître et respecter l'individu dans une perception intégrale de l'être, ce n'est pas le jeune teflon qui est suicidaire mais le système social avec lequel il doit continuellement lutter pour survivre. Pour le jeune teflon, le suicide devient un choix logique. Il s'installe dans sa nature au fur et à mesure que la culture sociale dicte sa loi. Le suicide du jeune teflon est un reflet de l'ancien paradigme du concept santé puisque le nouveau paradigme de la santé correspond à sa conception du monde.

Les recommandations qui feront l'objet du dernier chapitre serviront à éclairer la façon de concevoir la santé

et l'éducation dans un rôle préventif en matière de suicide chez le jeune teflon. Elles se réfèrent davantage à la conception d'une approche holistique de l'éducation décrite par Marilyn Ferguson dans ce qu'elle appelle le nouveau paradigme de l'éducation et de celle de Gabriel Racle dans ce que lui appelle la pédagogie interactive. Le nouveau paradigme de l'éducation s'intéresse plus à la nature de l'apprentissage qu'aux méthodes d'instruction. C'est, dira Marilyn Ferguson,

"le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le chemin depuis notre premier souffle. C'est la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté. L'apprentissage est amorcé dans l'esprit de l'individu; tout le reste n'est qu'instruction." (Ferguson, 1981, p. 215-216)

Le nouveau paradigme conclura-t-elle "reflète à la fois les découvertes de la science moderne et les découvertes de la transformation personnelle." (Ferguson, 1981, p. 216)

Les nouvelles conceptions conduisent à des questions sur la façon de motiver quelqu'un pour son apprentissage de toute une vie, de renforcer l'autodiscipline, d'éveiller la curiosité, et d'encourager le risque créatif chez les individus de tout âge. Quant à la pédagogie interactive,

Gabriel Racle la définit comme une pédagogie qui intègre les interrelations et les interactions entre un apprenant et son environnement intérieur et extérieur. L'auteur précise que cette distinction doit être vue dans une perspective unifiée et intégrée.

CHAPITRE IV

Propositions de mesures préventives éclairées par la
pédagogie interactive et par une approche holistique

Dans le chapitre de la méthodologie ont été décrits la vision du monde du jeune teflon et la philosophie holistique de la santé. Dans ce dernier chapitre, il sera intéressant de constater que Marilyn Ferguson journaliste et auteure de la Révolution du cerveau et des Enfants du verseau pour un nouveau paradigme a aussi intégré le concept santé dans toutes les données du nouveau paradigme de l'éducation. Comme elle le dit elle-même:

"Nous ne sommes éveillés et vivants que dans la mesure où nous nous trouvons dans un processus d'apprentissage et d'enseignement. L'apprentissage est non seulement similaire à la santé, c'est la santé."
(Ferguson, 1980, p. 210-211)

Si l'apprentissage c'est la santé, la promotion de la santé à l'école doit être considérée comme un processus évolutif dépassant largement le contenu théorique inscrit à l'intérieur d'un cours spécifique comme par exemple le cours de "Formation personnelle et sociale" offert dans plusieurs écoles secondaires québécoises. Ce parallèle entre

l'apprentissage et la santé suppose que l'apprentissage prend sa source dans une conception élargie de la santé. Les activités reliées à l'apprentissage devraient donc permettre à l'individu de se réaliser, de satisfaire ses besoins en puisant dans les aspects multidimensionnels de l'apprentissage ce qu'il faut pour maintenir et améliorer sa santé.

"Comme elles sont l'influence sociale la plus importante des années de formation, les écoles ont été les instruments qui ont causé nos principales blessures: le refus, l'inconscience, le conformisme et les relations brisées. Tout comme la médecine allopathique traite les symptômes sans se soucier de l'ensemble du système, les écoles morcellent l'expérience et le savoir humain en "matières", réduisant implacablement le tout en parties, les fleurs en pétales, l'histoire en événements, sans jamais restaurer de continuité. .
(Ferguson, 1980, p. 210-211)

En effet, théoriquement le milieu scolaire devrait permettre l'expression globale de l'apprentissage suivant les besoins physiques, émotionnels, mentaux et spirituels des individus qui la composent. Toutefois, entre l'idéal et la réalité se glissent des écarts privilégiant ou négligeant l'un des besoins individuels à l'exclusion des autres.

"Mais le pire, c'est que la psyché n'est pas seule à être brisée. Trop souvent, aussi,

l'esprit est touché. L'enseignement allopathique produit l'équivalent de la maladie iatrogénique, causée par le médecin; il s'agit là des problèmes d'apprentissage. Nous les appellerons des maladies pédagogiques. Un enfant arrivé à l'école intact, avec son courage tout neuf, son désir naissant de se risquer et d'explorer, se heurte à un stress qui suffit à restreindre en permanence son esprit d'aventure." (Ferguson, 1980, p. 210-211)

Restreindre en permanence son esprit d'aventure équivaut à toute fin pratique à un suicide déguisé du plaisir d'apprendre. Dans le cas d'un jeune enfant, la possibilité d'une participation active lors de son intégration à l'école jouera un rôle déterminant dans sa façon de vivre sa responsabilité en milieu scolaire. Si on n'a pas éteint chez lui sa liberté comme condition de base dans le processus d'apprentissage, la participation suivra naturellement son cours.

L'impact capital de la pensée holistique de Marilyn Ferguson dans tous les milieux d'éducation est confirmé. "En quelques années, le mouvement a contaminé, par ses implications, la médecine, l'éducation, les sciences sociales, les sciences exactes et même le gouvernement." (Ferguson, 1980, p. 14) Le lien étroit qui existe entre sa

pensée et le sujet d'étude de cette recherche est évident. Il justifie l'importance de recourir à son approche holistique de l'éducation comme mesures préventives afin de contrer le suicide chez le jeune étudiant teflon sujet de ce mémoire. C'est donc à partir d'une synthèse de ces conceptions du nouveau paradigme lequel dira-t-elle reflète à la fois les découvertes de la science moderne et les découvertes de la transformation personnelle que se grefferont les fruits bio-psycho-sociaux du mémoire. Ces fruits consommés pédagogiquement pourraient maintenir la santé du jeune teflon et prévenir le "MAL" qui de près ou de loin pourrait l'entraîner vers l'issue fatale.

Tout comme Marilyn Ferguson, Gabriel Racle chercheur canadien et conseiller auprès de plusieurs organismes éducationnels européens, croit que nous sommes arrivés à un moment ou au moins à un rapprochement entre chercheurs vers une multidisciplinarité pouvant contribuer à stimuler la pédagogie. Dans le cadre de ce mémoire, ce rapprochement devra permettre à la pédagogie de s'adapter aux nouveaux besoins y compris la prévention du suicide chez l'étudiant teflon.

Dans son livre La pédagogie interactive au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie l'auteur cite Marilyn Ferguson: "Lorsque les choses se rassemblent, quelque chose de nouveau se produit." (Racle, 1983, p. 94)

Au lieu de s'appeler "conceptions du nouveau paradigme de l'éducation", les grandes lignes d'une pédagogie moderne seront nommées par Gabriel Racle "clés pour une pédagogie interactive". Ces clés étant issues des recherches faites aux Etats-Unis, au Canada, en Bulgarie, en Angleterre par des médecins, des psychologues, des pédagogues, des neurochirurgiens apportent un éclairage à tout éducateur conscient, désireux de venir en aide à un jeune étudiant teflon à fortes tendances suicidaires.

Dans ce contexte, il apparaît donc pertinent de mettre en parallèle la pédagogie holiste de ces deux auteurs dans le but de renforcer les éléments d'une pédagogie préventive en matière de suicide scolaire.

Afin de rester fidèle au fil conducteur présent tout au long de cette recherche soit l'approche holistique en éducation, nous réutiliserons les paramètres bio-psycho-

sociaux pour mettre en relation les mesures préventives issues de mes filiations avec des auteurs appartenant à une philosophie holistique et sur le plan psychopédagogique qui préconisent une pédagogie interactive.

4.1 Mesures préventives éclairées par la pédagogie interactive et par une approche holistique

a) Selon les paramètres biologiques

La pédagogie interactive est une pédagogie globale. L'apprentissage étant une activité globale de l'être humain il comporte donc des composantes physiques, corporelles. Pour Racle cet apprentissage doit s'intégrer en particulier dans les rythmes fonctionnels de l'apprenant afin d'en choisir les moments les plus opportuns. Ceci est valable pour tous les étudiants mais, dans le cadre de cette recherche cela devient particulièrement intéressant pour le jeune teflon. En effet, l'évolution de son cerveau et de son système endocrinien lui permet une expression plus précoce de sa conscience d'être. La pédagogie interactive s'adressant à la fois et en même temps au néo-cortex et au système limbique, à l'hémisphère droit et à l'hémisphère

gauche permettrait donc une stimulation complète des processus cérébraux. Ce besoin est fondamental pour le jeune teflon dont la démarche cérébrale est à la fois synthético-analytique et analytico-synthétique.

Pour Marilyn Ferguson, il est évident qu'un effort doit être fait pour une éducation de tout le cerveau: augmentation de la rationalité du cerveau gauche au moyen de stratégies holistes, non linéaires et intuitives. Il devrait y avoir confluence et fusion des deux processus.

L'exemple choisi par Racle dans son livre La pédagogie interactive pour démontrer que l'apprentissage est une activité globale de l'être humain est celui de la démarche d'apprentissage en lecture.

Cet apprentissage de la lecture dans la structure actuelle de l'école québécoise est prévu pour l'enfant de six ans en 1re année à l'école primaire. Il va sans dire que le jeune teflon veut apprendre à lire bien avant l'âge prévu à cet effet par les normes administratives. Comme l'a explicité Daniel Kemp, le jeune teflon refuse d'aller à l'école souvent parce que le reste de la classe n'arrive pas

à suivre son rythme d'apprentissage. S'il ne sait pas déjà lire avant d'arriver en première année, le jeune teflon apprendra à le faire en l'espace de quelques mois alors que les autres auront besoin de l'année entière pour maîtriser cet apprentissage.

Etant donné qu'une grande partie de la structure scolaire actuelle n'est faite qu'en fonction du moyen et du long terme, l'enfant nouveau qui ne trouve pas de plaisir à l'école décroche simplement.

Une recommandation précise doit être faite pour éviter ce "désenchantement" de l'école dès le début. Marilyn Ferguson parle du rôle de l'expérience intérieure comme le contexte pour l'apprentissage. L'imagerie, l'imagination, la tenue de son journal de rêves, les exercices de "centration" et l'exploration des sentiments. Toutes ces recommandations sont des avenues ouvertes au jeune teflon qui lit déjà très souvent l'alphabet et la musique depuis l'âge de 4 ans.

"Lire n'est pas un savoir scolaire qui peut s'acquérir grâce à une méthode. Lire est un comportement intégré aux divers aspects de la vie et qui s'apprend à travers eux."
(Foucambert, 1976)

Actuellement, au Québec, depuis 1965, la date limite pour atteindre l'âge d'admission à l'école est fixée au 30 septembre de chaque année plutôt qu'au 31 décembre, comme c'est le cas dans le reste du Canada, aux États-Unis et en Europe. Qu'advient-il des enfants aptes à fréquenter l'école bien avant l'âge requis? Le ministre Ryan instituait en 1987 la dérogation scolaire. Cette mesure permet aux enfants dont plusieurs enfants teflons mais qui n'auront six ans révolus qu'après le 30 septembre, de faire plus tôt leur entrée sur les bancs de l'école.

Selon les observations de la psychologue Marie Roy l'effet réel de la dérogation a un effet plutôt positif.

"Je crois que les enfants suffisamment développés tirent profit de la dérogation. D'ailleurs, les premières statistiques démontrent qu'ils se maintiennent dans la moyenne supérieure de leurs groupes scolaires. Evidemment, ils seront très jeunes (11 ans) à leur entrée au secondaire et ils ont besoin du support de leur famille dès la 1re année." (Châtelaine, Mars 1990, p. 126)

Les entrevues prévues pour évaluer l'enfant tiennent "Je autant compte de son développement socio-affectif que de son

développement intellectuel. Dans ce sens, la dérogation scolaire joue un rôle préventif pour maintenir la santé physique et mentale du jeune étudiant. Là où il y a préjudice pour bon nombre d'enfants talentueux, teflons ou autres c'est dans l'accessibilité de faire une demande de dérogation. Dans l'article "L'école à 5 ans" Françoise Genest écrit en rouge "Entrer un an plus tôt, c'est possible mais coûteux et exceptionnel." (Châtelaine, Mars 1990, p. 126)

L'évaluation du psychologue selon Françoise Genest vous coûtera environ trois cents dollars, à moins que vous ayez la chance d'être sur le territoire d'une des quarante commissions scolaires qui offrent gratuitement le service d'évaluation.

La démocratisation d'une telle mesure dans l'esprit de la pédagogie interactive de Racle permettrait de s'adapter aux différences individuelles en se fixant comme objectif le développement optimal du potentiel de chaque apprenant, quel qu'il soit, sans chercher à l'enfermer dans un cadre fixe ou à le rejeter par inadéquation apparente avec les normes d'un système.

Cette école que fréquentera à cinq ou six ans l'enfant teflon sera pour certains de courte durée étant donné le taux élevé de décrocheurs parmi cette clientèle.

Ce constat a d'ailleurs été le sujet d'étude d'un colloque organisé récemment par Emploi et Immigration Canada et le C.L.S.C. du Centre de la Mauricie. En date du 8 avril 1991, sur la page couverture de l'Hebdo du St-Maurice nous pouvions lire le titre suivant: "Décrochage scolaire 30% des jeunes jettent la serviette".

En relation avec cet article, pour les 70% de la clientèle scolaire, celle dont le milieu de vie n'aura pas étouffé la croissance, il sera important de se soucier du cadre d'enseignement. Marilyn Ferguson regroupe dans ce cadre les éléments suivants: éclairage, couleurs, aération, confort physique, besoin d'intimité et d'interaction, activités tranquilles et exubérantes.

Il semble tout à fait pertinent de situer ces éléments dans les mesures préventives axées sur le plan biologique. Biologique dans le sens donné par Racle où l'apprentissage est vu comme un processus actif dans lequel le cerveau

choisit, organise, code, compare, associe des éléments dans un processus analytico-synthétique.

C'est dans le langage de Racle une pédagogie générative. Cette pédagogie dit-il doit donc être encouragée par une présentation suffisamment abondante et diversifiée.

Dans la communication non verbale plusieurs observations physiques sont révélatrices d'une partie importante de la communication. Ces observations concordent aussi avec les mesures préventives d'ordre biologique de cette recherche. En effet, nous dira Goffman:

"Même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut s'empêcher de communiquer par le langage du corps. Il peut parler à propos ou non. Il ne peut pas ne rien dire." (Goffman, E., 1973)

Que révèle la communication non verbale de l'étudiant qui fait face pour la première fois à un nouvel enseignant dans l'exercice de ses fonctions? Entre-t-il dans une salle de classe au décor triste et sombre ou dans une pièce suffisamment ensoleillée pour y laisser croître une plante réelle ou imaginaire? Entre ces deux extrêmes l'observation nous montre qu'un bon nombre d'étudiants fuit rapidement la salle de classe pour dénicher un petit coin à la cafétéria,

au salon des étudiants, au bureau prêté par un professeur, à la bibliothèque, etc. Ces lieux deviennent temporairement l'oasis où ils peuvent se dégager du poids de l'atmosphère.

Au premier abord, il semblerait utopique bien qu'agréable de tapisser de couleurs pastel les murs des salles de classe, d'y installer des fauteuils confortables, des tapis et des coussins. Ce décor semble plutôt réservé pour la chambre des naissances dans certains hôpitaux du Québec. Pourtant, Gabriel Racle précise l'importance accordée à l'environnement physique sur l'apprentissage par le biais des mécanismes cérébraux. La réalisation d'une salle de travail intellectuel devrait se faire d'une façon très étudiée et fonctionnelle. On ne peut faire n'importe quoi dira-t-il. L'exemple pouvant davantage rejoindre le sujet de cette recherche est celui du célèbre pont de Blackfriar à Londres. Lorsqu'il était peint de noir, il voyait de nombreuses personnes se jeter de son tablier. Repeint en vert, il perdit de sa tradition, certes, mais les cas de suicide diminuèrent d'un tiers.

Dans l'ensemble, quel aspect présente les salles de cours dans les écoles secondaires des polyvalentes québécoises?

Si les locaux sont adaptés, ni trop petits, ni trop grands, bien éclairés avec des fenêtres permettant à la lumière de mettre en valeur des couleurs bien choisies tant mieux. Sinon, il faudrait prendre en considération l'impact crucial plus particulièrement pour des jeunes à tendances suicidaires de la bonne disposition physique des lieux. La consultation pour l'aménagement des lieux physiques auprès d'éducateurs, enseignants, adeptes de la pédagogie interactive tenant compte des interactions entre l'apprenant et son environnement serait un atout majeur comme mesure préventive en matière de suicide.

L'environnement scolaire pourrait même nous dit Racle contrecarrer les interrelations négatives qui s'opposent à l'atteinte des objectifs. Et si l'objectif d'un étudiant était un jour parmi d'autres d'en finir une fois pour toute avec cette grisaille, cet éclairage artificiel qu'est sa vie? Cette journée-là, le décor de la salle de classe pourrait-il être un élément suffisamment important pour l'inciter à retarder l'échéance de sa décision? En annexe on retrouvera le tableau des couleurs et l'interprétation qu'en fait Gabriel Racle. Quant à nous, force nous est donné de croire tout comme F.C. Houghters, H.T. Olson et J.

Sucin que les couleurs ont des effets psychologiques divers; elles suggèrent non seulement la gaieté ou la tristesse, mais aussi la détente, la tension, l'excitation, l'apathie, la chaleur ou le froid. Il s'agit diront ces auteurs d'une sensation psychologique et non physique, ce qui ne veut pas dire que l'impression créée n'est pas réelle. (F.C. Houghters, H.T. Olson, J. Sucin, Décembre 1940)

Cette impression créée, illustre bien la dynamique interactive d'une pédagogie ayant pour base une philosophie holistique. A toute fin pratique, il n'y a pas de ligne de démarcation précise entre les recommandations de nature biologique et psychologique. Gabriel Racle mentionne d'ailleurs que chacune des clés de sa pédagogie met en vedette une facette importante de la pédagogie interactive mais chaque facette dit-il doit être vue comme une composante d'un tout. Une composante qui tire sa signification et son efficacité de son appartenance à un tout. C'est donc uniquement dans un souci de cohérence pour l'organisation du rapport de recherche que nous établissons une transition entre les trois niveaux (bio-psycho-sociaux) des recommandations préventives.

La deuxième partie des recommandations fera donc appel à des mesures préventives axées davantage sur le plan psychologique.

4.1 Mesures préventives éclairées par la pédagogie interactive et par une approche holistique

b) Selon les paramètres psychologiques

Gabriel Racle dit de la pédagogie interactive qu'elle est une pédagogie différenciée. Il reconnaît par là l'existence de différences individuelles entre les apprenants; différences fondées tant sur le patrimoine génétique que sur le vécu expérientiel. C'est ainsi que l'application de sa pédagogie veut donner à chaque apprenant la possibilité d'épanouissement qui correspond à sa personnalité ce qui selon Racle donne une chance à la vie.

La chance dans le cas qui nous intéresse serait d'éviter au jeune teflon suicidaire de passer à l'acte fatal. Dans le langage de Marilyn Ferguson cela correspond à la reconnaissance de la personnalité de l'apprenant. La priorité est donnée à l'image de soi comme génératrice de la

performance. Apprendre devrait être vu comme un processus, un voyage.

Quand on voyage, on se rend vite compte que l'humanité a laissé des traces. Ces traces pourraient être comparées aux matières scolaires. Dans tous les domaines de la connaissance il y a évolution plus ou moins marquée suivant le rythme de la recherche. A ce niveau, aucun enseignant ne saurait posséder parfaitement la matière qu'il enseigne. Il pourra tout au moins tenter de l'actualiser, la rendre plus vivante, l'adapter en fonction de la clientèle scolaire qu'il dessert.

Les besoins psycho-pédagogiques du jeune teflon tels que mentionnés dans l'étude de son profil sont des besoins qui lui permettent d'entrer en relation avec la "con-naissance", de découvrir le savoir-être, le savoir-faire afin d'avoir le goût du savoir-vivre. Une pédagogie qui donnera le goût de vivre au jeune teflon doit nécessairement être axée sur des objectifs à courts termes. Intellectuellement, plus autonome que la majorité des autres étudiants, autodidacte pour compenser sa frustration reliée au rythme usuel de l'apprentissage, le jeune teflon pourra s'épanouir dans un

milieu scolaire où la connaissance devient la complice entre l'éduquant et l'éduqué.

Dans ce milieu, l'enseignant apprend des étudiants autant que ceux-ci apprennent de lui. Dans la réalité est-ce utopique de croire à une telle relation? Ce ne l'est pas, du moins pour Marilyn Ferguson qui parle d'une conception égalitaire de l'éducation. Une conception qui autorise la franchise et les divergences d'opinions. Etudiants et enseignants se conçoivent comme des personnes, et non des rôles. Il va de soi que cela encourage l'autonomie, la confiance en soi et l'identification renouvelée du plaisir d'apprendre. Daniel Kemp a situé dans le temps les besoins psychologiques du jeune teflon. "En premier l'immédiat terme, en deuxième, le court terme, en troisième, le moyen terme, en dernier, le long terme." (Kemp-2, 1989, p. 17)

Le jeune teflon semble habité par ce besoin intense de vivre l'instant présent comme s'il devait être le dernier. Dans cet esprit, l'enseignement qu'il reçoit à l'école quels que soient le niveau et la matière, ne peut se restreindre à l'application de techniques pédagogiques pour transmettre des savoirs précis présumés objectifs.

L'enseignement doit se vivre, permettre à l'étudiant de découvrir, d'admirer ou contester, apprivoiser ou rejeter, créer dans les savoirs multidimensionnels de la vie. Pour Marilyn Ferguson cela suppose une structure relativement flexible. Il faut croire qu'il existe de nombreuses façons d'enseigner un sujet donné. Elle précise l'importance du contexte. Ce qui est "connu" maintenant dit-elle peut changer. Elle encourage fortement que le savoir théorique et abstrait soit complété par l'expérience et l'expérimentation, à la fois à l'intérieur et hors de la salle de classe.

Bien sûr, une telle conception de l'éducation est vue comme un processus qui dure toute la vie et n'est reliée que tangentiellement aux écoles. Dans ce sens, l'école n'a pas plus à porter le poids de la responsabilité sociale du jeune teflon que les autres institutions sociales.

Mais concrètement, que peut-elle offrir à un jeune qui veut vivre au présent alors que la principale motivation de l'école est centrée sur la préparation de son avenir?

La réponse à cette question nous entraîne sur le terrain controversé de la motivation. La motivation est en quelque sorte le mot passe-partout pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire des différents phénomènes vécus à l'école. De nombreuses théories psychologiques existent pour expliquer la dynamique de la motivation. Abstraction faite de cette dynamique par rapport au contexte socio-culturel de chacun, ce qu'aucun enseignant ne peut offrir parfaitement à ses étudiants, il semblerait toutefois réaliste d'offrir à des étudiants des choix de cours susceptibles de rejoindre un tant soit peu l'intérêt inné de chacun.

En reprenant la même orientation de pensée holistique présente tout au long du mémoire, l'école devrait pouvoir offrir à l'étudiant des activités éducatives lui permettant de répondre à ses motivations physiques, affectives, intellectuelles et sociales.

La solution miracle, la recette magique? Non! Un espoir oui! La présence dans chaque école d'un atelier d'art. Un atelier qui permettrait l'expression libre en écriture, peinture, musique, théâtre et même parallèlement pourquoi pas des ateliers de sciences et de techniques?

L'application d'une telle pédagogie abonde dans le même sens que l'application de la pédagogie interactive. Pour Gabriel Racle la fusion des arts devient l'application de la pédagogie multimodale. La pédagogie interactive dit-il est non seulement rationnelle, mais aussi artistique et émotionnelle.

En supposant que chaque école secondaire dispose d'un atelier d'art libre, il nous serait donné de constater que peuvent être réunis dans un même lieu la diversité des personnes, de leurs options et de leurs expériences. Ceci indépendamment de l'univers biologique, psychologique et social de la personne présente à l'atelier. Imaginer un tel projet éducatif nous amène à mettre en relation les recommandations axées sur l'aspect social des mesures préventives pour contrer le phénomène suicidaire chez le jeune teflon.

4.1 Mesures préventives éclairées par la pédagogie interactive et par une approche holistique

c) Selon les paramètres sociaux

Dans un atelier d'expression libre, les hypothèses, les pensées, les expressions et communications différentes sont perçues comme faisant partie du processus créatif. L'enseignant est aussi élève, apprenant des étudiants. A cet atelier il est permis à tous et à chacun d'exprimer une expérience personnelle sans fin d'évaluation. L'apprentissage devient une source d'épanouissement. Le plaisir d'apprendre risque de faire naître une complicité naturelle entre les présumés éduquants et éduqués lesquels, pourraient d'ailleurs être regroupés sous une même appellation "les artistes".

A cet atelier, l'information non censurée transmise par les participants devient pour l'observateur à l'écoute de la vie, une source intarissable de renseignements sur la condition humaine. Les jeunes teflons préparant mentalement le dessein de se suicider ne peuvent dans un tel atelier mobiliser secrètement toute l'information relative à leur projet.

Pour l'école américaine de Palo Alto, tout est communication: la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace individuel, etc. mais surtout "on ne peut pas ne

pas communiquer". (Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., 1979)

Sans être affublé de spécialiste en communication, l'enseignant le moins expérimenté apprend à lire dans le langage non verbal de l'étudiant des signes cachant de l'angoisse, de la détresse, du désespoir. Cet enseignant n'a pas à se transformer en psychologue ou travailleur social pour reconnaître chez ses étudiants les traces de feu de la souffrance. Dans Experimental psychology and human aging, Kansler parle de l'intelligence cristallisée celle d'où émane la connaissance qui est liée au domaine social, intrapersonnel (connaissance de soi) et interpersonnel (connaissance des relations entre les individus). Cette forme d'intelligence serait fondée sur des aptitudes différentes de celles utilisées par l'intelligence fluide où les tâches sont plus impersonnelles.

Bien sûr, aucun cours même s'il était obligatoire à la formation des maîtres, ne saurait engager, obliger un enseignant à intervenir dans le choix décisionnel d'un étudiant si celui-ci décide de s'enlever la vie ou ce qui lui reste de vie. Bien qu'il ne soit pas du ressort de ce

mémoire de traiter de l'éthique de l'enseignant face au phénomène suicidaire, on peut facilement témoigner que dans la majorité des cas, l'enseignant voudrait bien offrir son attention, ne serait-ce qu'en écoutant le jeune suicidant. Hélas, bien souvent il ne sait pas très bien sous quelle forme l'offrir.

Une relation d'aide ne suppose pas nécessairement de mettre en branle toutes les composantes d'une thérapie. D'ailleurs, l'urgence de la situation ne permet pas d'ouvrir cette porte dans l'immédiat. Le professeur peut toujours, et c'est habituellement ce qui se produit aviser quelqu'un de la famille ou un ami de l'étudiant en détresse. Référer vaut mieux qu'ignorer. Mais, si c'était lui ou elle l'enseignant(e) la personne pouvant le plus aider, ayant mis dans son bagage éducatif l'apprentissage de la souffrance et de son dépassement?

L'enseignant(e) qui a compris que c'est la personne qui souffre et non l'institution scolaire ou autre, peut toujours essayer de dépasser les cadres de cette institution pour adapter une pédagogie de la re-connaissance personnelle.

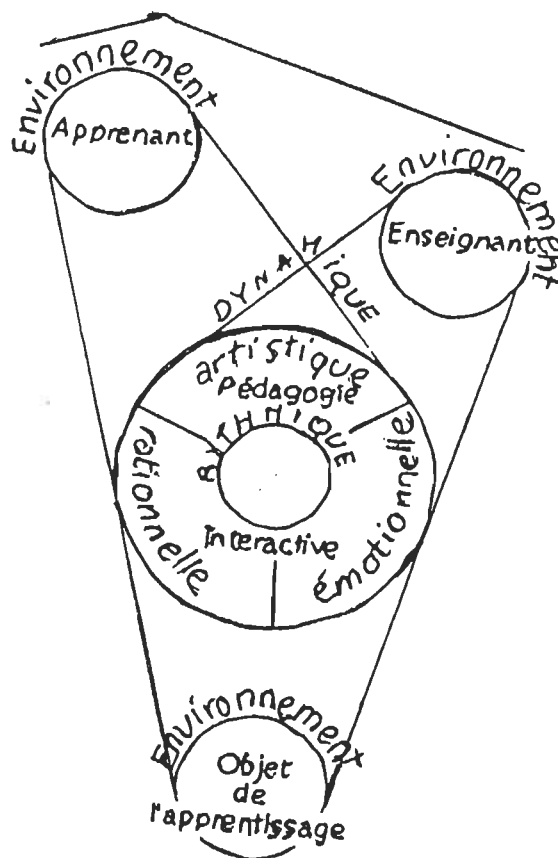
Concrètement, des comités, des ateliers qui favoriseraient des rencontres ouvertes traitant de cette réalité du suicide à l'école pourraient être mis à jour lors de journées pédagogiques. D'ailleurs qui dit que les professeurs ne sont pas pour certains de "jeunes vieux teflon" qui se sont donnés les moyens de choisir la vie, qui ont connu une relation privilégiée d'adulte et qui saisissent par le dedans la problématique... C'est à quel prix, avec quels moyens es-tu ce pédagogue holistique, cet adulte signifiant, cet intervenant...

Des séances de ressourcements axées sur le développement global de la personne pourraient être mises à profit pour tous les participants de l'école. Ceci permettrait à l'étudiant, au professeur et à l'administrateur d'éviter l'isolement professionnel et de s'appuyer temporairement sur la force humaine, globale, interactive du groupe.

C'est ainsi que se termine ce dernier chapitre. Chacune des recommandations de nature bio-psycho-sociale pourrait se greffer au tableau V lequel illustre les interactions qui créent la dynamique de la pédagogie interactive.

TABLEAU V

Schéma illustrant les interactions qui créent la
dynamique de la pédagogie interactive



Racle, Gabriel, 1983, La pédagogie interactive au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie, p. 98.

CONCLUSION

Prospectives

Il est clair que les mesures préventives présentées au dernier chapitre de la recherche dans le but de prévenir le suicide chez le ou la jeune teflon sont face à l'ampleur de la problématique une goutte d'eau dans l'océan. Mais, comme le dit si bien l'auteur-compositeur-chansonnier Jacques Michel:

"N'oublie pas que ce sont les gouttes d'eau
qui alimentent le creux des ruisseaux.
Si les ruisseaux savent trouver la mer
peut-être trouverons-nous la lumière."

L'écriture de ce mémoire a inévitablement été influencée par les références bibliographiques des principaux auteurs (Auroux, Kemp, Pelletier, Mattson, Racle, Ferguson). Ils sont des guides, des accompagnateurs, des balises qui tout en nourrissant l'esprit, parle au coeur et invite toute la société à se conscientiser et à créer. Voici en bref le rappel idéologique des auteurs.

NOTICE IDÉOLOGIQUE DES AUTEURS-CLÉS

AUROUX

L'homme de notre temps tient à se définir clairement par rapport à la société dans laquelle il vit. L'homme est conservateur dans la stricte mesure où il tient à "conserver" l'équilibre entre lui-même et son milieu selon les préceptes qu'il aura établis, ou que la société aura établis pour lui.

PELLETIER

L'approche holistique se veut globale tenant compte si possible de la totalité des éléments qui peuvent influencer sur une personne: son corps, son cerveau et son âme mais aussi son environnement familial, social et physique.

RACLE

Il est entendu également que l'enseignant est lui aussi dans une constante situation interrelationnelle, puisqu'il n'est pas un être abstrait mais un être humain, agissant et réagissant aux stimuli de la situation dans laquelle il ou elle évolue.

KEMP

Nous voulons souvent rendre "normaux" les autres uniquement pour ne pas avoir à changer. En plus, il est presque toujours question, inconsciemment, de préserver notre statut, c'est-à-dire notre valeur.

MATTSON

The holistic approach takes a much broader view: It sees physical, mental, spiritual, and emotional states as totally interrelated with each other and with the environment.

FERGUSON

Lorsque les choses se rassemblent, quelque chose de nouveau se produit.

Plutôt que de voir dans la spécialisation hémisphérique une répartition de tâches différentes, il est beaucoup plus productif et utile d'y voir deux modes différents de saisie du réel.

Le temps consacré à la réflexion ainsi qu'à la recherche théorique et expérimentielle de ce rapport de recherche, n'aura pas été vain s'il devait permettre d'arriver aux conclusions suivantes: l'école devrait prioritairement répondre aux besoins fondamentaux des étudiants et reconnaître qu'ils ont un droit inaliénable aux décisions concernant leur éducation et ce à tout âge.

Le ministère de l'éducation ou un organisme parallèle devrait aussi protéger l'étudiant contre tout abus de pouvoir de la part d'un ou des membres en fonction d'autorité dans le système scolaire, ou autre. Une concertation avec les agents des différents ministères et l'accès aux recherches interdisciplinaires seraient à souhaiter.

De plus, les professionnels des sciences de l'éducation devraient acquérir une compétence dans le domaine de la santé. Ils pourraient ainsi participer de concert avec les autres professionnels à l'élaboration des programmes de santé holistique. Si ces programmes étaient à l'étude dans le cadre de la formation des maîtres, ils pourraient

promouvoir l'étude de la philosophie holistique et encourager des projets de recherche en pédagogie interactive.

Ce mémoire fut d'abord une contribution personnelle à une orientation professionnelle et à une philosophie de vie habitée par le témoignage et l'engagement. Déjà, en milieu scolaire des interventions d'ordre bio-psycho-sociales m'ont permis d'appliquer des mesures préventives en matière de suicide. Il m'a également été donné d'y reconnaître le jeune et l'adulte teflon.

Enfin, je nourris le désir de prolonger cette réflexion, ces investigations par des études supérieures ou publications orientées vers des applications concrètes de la pensée humaniste et holistique. Tout ceci à l'intérieur d'une institution qui s'appelle encore "l'école". Il serait intéressant dans un projet de doctorat de faire une étude longitudinale auprès d'anciens élèves décrocheurs se retrouvant sur le banc de l'éducation des adultes. Il s'agirait d'évaluer combien d'entre eux étaient des jeunes teflons, combien ont déjà pensé au suicide et finalement

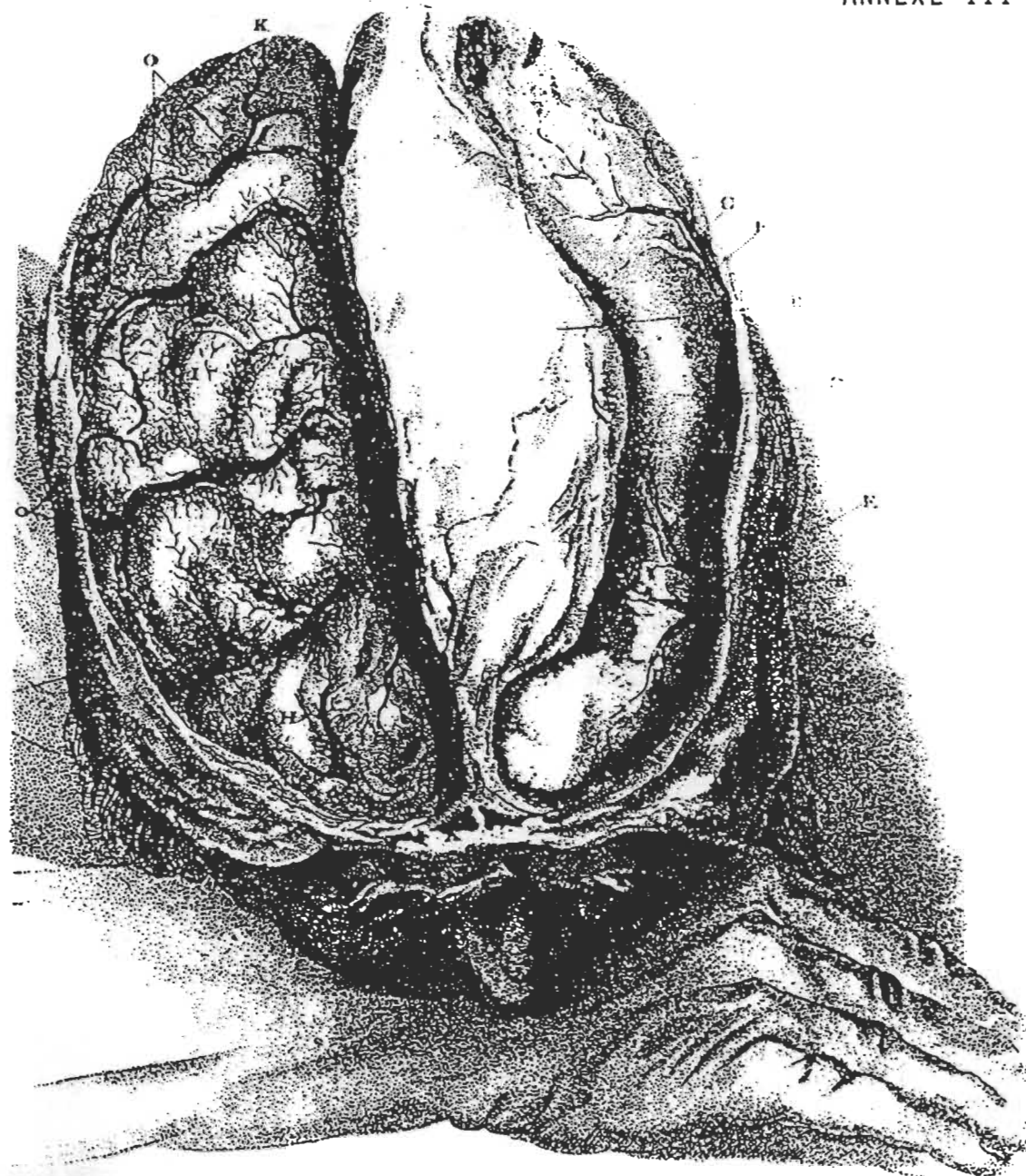
d'analyser si l'abandon de l'école secondaire régulière a joué un rôle positif dans la balance décisionnelle de leur choix de vivre ou de mourir.

En guise de prologue pour son livre La pédagogie interactive, Gabriel Racle a utilisé l'image du penseur de Charles Bell. Inversement, dans le cadre de ce mémoire l'image devient l'épilogue. Le texte tonalités qui l'accompagne (voir annexe III) illustre on ne peut plus clairement la présence insidieuse mais réelle du suicide telle que décrite dans le mémoire.

« Le penseur » de Charles Bell
(anatomiste et chirurgien britannique, 1774-1842).

ANNEXE III

Tonalités



« Il voulait toujours expliquer les choses. Mais personne n'y faisait attention. Alors, il dessina.

Parfois, il voulait dessiner, mais il n'y avait rien. Il voulait le sculpter dans la pierre ou l'écrire dans le ciel. Et tout n'aurait été que lui et le ciel et ce qui en lui voulait se dire.

Et c'est après cela qu'il dessina une image. Il la cacha sous son oreiller, sans vouloir la montrer à personne. Et chaque soir, il la regardait et il pensait à elle. Et quand il faisait nuit, et que ses yeux étaient fermés, il pouvait encore la voir. Et elle était tout lui. Et il l'aimait.

Quand il commença à aller à l'école, il l'emporta avec lui. Non pas pour la montrer. Mais pour l'avoir avec lui, comme une amie.

C'était une drôle d'école. Il s'assit à un pupitre, carré et brun comme tous les autres pupitres carrés et bruns. Et il pensait qu'il aurait dû être rouge. Et sa salle de classe était carrée et brune. Comme toutes les autres salles de classe. Et c'était étroit et étouffant et lourd.

Il détestait tenir le crayon et la craie, avec son bras raide et ses pieds à plat sur le plancher. Raide, avec l'institutrice qui surveillait, surveillait. Et elle vint lui parler. Et elle lui dit de porter une cravate comme tous les autres garçons. Et il dit qu'il n'aimait pas cela. Et elle dit que cela n'avait aucune importance.

Après cela, ils dessinèrent. Il dessina tout en jaune, car c'était la façon dont il ressentait le matin. Et c'était magnifique. L'institutrice vint et rit de lui. "Qu'est-ce que c'est ? dit-elle. Pourquoi ne fais-tu pas un dessin comme celui de Ken ? N'est-il pas joli ?"

Après cela, sa mère lui acheta une cravate. Et il dessina toujours des avions et des fusées, comme tout le monde. Et il jeta son ancienne image, et lorsqu'il s'allongeait et contemplait le ciel, c'était grand et bleu, et tout, mais il n'y était plus, jamais.

Il était carré à l'intérieur, et brun, et ses mains étaient lourdes. Et il était comme tout le monde. Et, ce qui en lui voulait parler n'avait plus besoin de s'exprimer.

Ça s'était arrêté de pousser.

Il était écrasé.

Lourd.

Comme tout le monde. »

L'original anglais de ce texte a paru dans la revue canadienne *Generation* publiée à Saskatoon, Saskatchewan.

Dans ce texte Tonalités Racle établit de nouveau le rôle primordial de l'école en ce qui a trait au phénomène suicidaire.

En guise de conclusion on a donc fait état de divers souhaits, constatations. On a aussi renoué avec les auteurs-clé des liens idéologiques pour favoriser une rencontre harmonieuse et laisser entrevoir des pistes exploratoires, des concertations, des espoirs.

ANNEXE I

112

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
NAISSANCES	97491	95247	90540	87739	87610	86008	84579	83600	86358	91751
Gaspésie-îles-de-la-Mad. (11)	1802	1816	1675	1600	1451	1435	1329	1305	1267	1287
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	5610	5386	4957	4707	4592	4324	3981	3769	3737	3842
Bas-Saint-Laurent (01)	3564	3387	3079	2913	2939	2768	2684	2539	2554	2585
Chaudière-Appalaches (12)	6217	6019	5578	5536	5411	5115	5039	4644	4721	4886
Québec (03)	8130	7768	7208	6907	7048	6864	6618	6601	6650	6922
Mauricie-Bois-Francs (04)	7208	6968	6485	6288	6141	5788	5679	5415	5445	5616
Estrie (05)	4162	4116	3877	3759	3666	3488	3418	3391	3428	3519
Monterégie (16)	16934	16398	15649	15042	15082	14724	14609	14472	15336	16551
Montréal (06)	21479	21272	21173	20746	20908	21174	21155	21443	22163	23291
Laval (13)	3595	3610	3426	3469	3451	3547	3636	3779	4047	4482
Lanaudière (14)	4100	4196	3872	3932	4026	3946	3761	3788	4082	4849
Les Laurentides (15)	4880	4887	4491	4381	4361	4303	4316	4487	4901	5457
Outaouais (07)	3716	3590	3576	3378	3528	3742	3811	3584	3612	3865
Abitibi-Témiscamingue (08)	2757	2694	2586	2452	2426	2424	2256	2204	2275	2369
Côte-Nord (09)	2337	2149	1963	1703	1709	1565	1455	1334	1258	1386
Nord-du-Québec (10)	1000	991	945	926	871	801	832	845	882	844
	MANQUE 7			2 AJOUTES		1 AJOUTE				
DECES	43513	42765	43485	44150	44544	45662	46964	47626	47553	48336
Gaspésie-îles-de-la-Mad. (11)	795	745	769	808	861	806	841	878	809	822
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	1610	1574	1616	1692	1667	1604	1695	1654	1739	1700
Bas-Saint-Laurent (01)	1488	1428	1477	1487	1517	1460	1612	1628	1649	1622
Chaudière-Appalaches (12)	2165	2190	2210	2238	2158	2471	2457	2557	2359	2423
Québec (03)	3944	3829	3878	3970	4065	4076	4287	4260	4323	4377
Mauricie-Bois-Francs (04)	3090	3194	3223	3345	3265	3454	3693	3612	3754	3686
Estrie (05)	1943	1916	1945	1861	1973	1983	2077	1982	2057	1973
Monterégie (16)	5925	6025	6104	6125	6289	6480	6816	6872	7178	7049
Montréal (06)	14743	14210	14613	14622	14744	15002	15053	15373	15219	15581
Laval (13)	1347	1239	1315	1420	1409	1470	1498	1549	1633	1653
Lanaudière (14)	1535	1500	1483	1629	1599	1739	1699	1944	1913	1874
Les Laurentides (15)	1901	1893	2021	1995	1947	2005	2061	2182	2039	2324
Outaouais (07)	1447	1536	1476	1441	1565	1562	1664	1587	1386	1684
Abitibi-Témiscamingue (08)	903	891	805	888	856	938	890	921	928	939
Côte-Nord (09)	482	465	418	484	497	488	469	492	446	489
Nord-du-Québec (10)	195	130	132	145	132	124	152	135	121	140
	MANQUE 2			1 AJOUTE	1 AJOUTE					
MARIAGES	44849	41006	38360	36147	37416	37026	33108	32588	33469	33305
Gaspésie-îles-de-la-Mad. (11)	614	608	513	449	449	451	409	343	343	322
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	2369	2167	1973	1897	1945	1978	1622	1485	1474	1439
Bas-Saint-Laurent (01)	1520	1358	1305	1243	1263	1240	1011	995	985	827
Chaudière-Appalaches (12)	2533	2171	1971	1888	1843	1879	1621	1558	1621	1479
Québec (03)	4002	3593	3441	3306	3273	3414	3041	3070	2914	3017
Mauricie-Bois-Francs (04)	3430	3112	2781	2558	2640	2554	2224	2084	1986	1951
Estrie (05)	1977	1811	1583	1558	1646	1511	1423	1344	1372	1282
Monterégie (16)	6544	5840	5420	5092	5473	5631	4835	4927	5271	5099
Montréal (06)	12974	12369	11851	11054	11453	10917	10355	10248	10437	10676
Laval (13)	1475	1388	1427	1378	1492	1522	1339	1460	1492	1592
Lanaudière (14)	1606	1411	1296	1167	1221	1343	1143	1065	1198	1238
Les Laurentides (15)	2353	2005	1808	1711	1756	1794	1565	1524	1737	1749
Outaouais (07)	1551	1510	1392	1371	1493	1399	1249	1284	1369	1386
Abitibi-Témiscamingue (08)	1070	917	945	815	839	749	690	686	720	684
Côte-Nord (09)	650	579	493	460	442	464	425	383	421	400
Nord-du-Québec (10)	181	167	161	200	188	180	156	132	129	164

ANNEXE II

Couleur	Caractère psychologique de la couleur	Effets psychologiques	Effets physiologiques	Remarques
rouge	vigoureux, impulsif, sympathique	couleur de la vitalité, de l'action stimule l'agressivité grande influence sur l'humeur des hommes crée des réactions émotionnelles sensation de chaleur	accroissement des fonctions physiologiques : augmente la tension musculaire, la pression sanguine, le rythme respiratoire stimule l'activité mentale	le rouge est très important en chromothérapie la sensation de chaleur est purement psychologique
orange	sociable, aimable	stimulant, porte à la joie stimule la créativité donne l'impression de bien-être	stimule l'appétit stimule la digestion stimule l'émotivité	à utiliser, comme le rouge, à dose modérée, pour ne pas fatiguer, ou en alternance avec d'autres couleurs
jaune	idéliste, philosophe	bonne humeur, gaieté, joie stimulant intellectuel	stimule l'œil peut calmer certains nerveux stimule l'émotivité	
vert	compréhensif, confiant, tolérant	reposant, calme l'esprit, donne de la patience	calme l'excitation couleur sédative abaisse la pression sanguine : soulage migraines et névralgies efficace dans les insomnies	modère un éclairage solaire trop vif

bleu	conservateur, sérieux	inspire la paix et l'introspection couleur calmante tendance vers l'idéalisation, l'euphorie	ralentissement des fonctions physiologiques : abaisse la tension musculaire et la pression sanguine, calme le pouls, diminue le rythme respiratoire plus apaisant que le vert pour les nerveux modère l'appétit	l'effet de couleur froide est psychologique
violet	calmant, frais, couleur digne et profonde		agit sur le cœur, les poumons, les vaisseaux sanguins accroît la résistance des tissus augmente l'activité sexuelle de la femme	une lumière améthyste a "effet stimulant du rouge et tonique du bleu"
pourpre	trionphant, précieux, mystérieux	calme, mélancolique	effet légèrement calmant	
rose	romantique, tonique	stimule légèrement calme	effet calmant sur les agités diminue la production d'adrénaline ^a	
brun	conservateur, triste	produit une dépression si utilisé seul ou à haute dose repose, en touches légères	endort	à utiliser avec précaution (associé au jaune ou orange)
noir		employé seul, déprimant		utile pour créer des contrastes
gris	calme, sensible, conservateur	déprimant, triste	ne fixe pas la vision	
blanc	poli, gentil	froid si utilisé seul	néant	

^a Ces effets du rose ont été remis en question dernièrement par R. PALACANI, Journal of Orthomolecular Psychiatry, 1981, 10/3, p. 174-191. Ils avaient été mis de l'avant par A. Schauss dans la même revue, 1979, 8, p. 219-221.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Auroux, Maurice, L'Ambiguïté humaine, Buchet/Chastel, Paris, 1981, 303 pages.

Baechler, J., Les suicides, Paris, Calman - Lévy, 1975, 650 pages.

Breton, Philippe et Proulx, Serge, L'explosion de la communication - La naissance d'une idéologie, Montréal, Boréal et Paris, La découverte, 1989, 281 pages.

Bruneau, Claude, Le suicide en région, Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 23 mars 1990, p. 4.

Chabot, Paul Eugène, L'école en chantier, au service de qui?, Revue Notre-Dame, avril 1983, p. 6.

Châtelaine, "L'école à 5 ans", mars 1990, p. 126.

Corbo, Linda, Un adolescent sur sept avoue avoir déjà songé à se suicider, Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 22 mars 1990, p. 4.

Ferguson, Marilyn, Les enfants du verseau pour un nouveau paradigme, Calman - Lévy, 1981, 338 pages.

Forget, Michel, Etude portant sur la validation d'une échelle québécoise de mesure du risque suicidaire, ACFAS 57e Congrès, Recueil des résumés et communications, Annales de l'ACFAS, Vol. 57, p. 263.

Foucambert, Jean, La manière d'être lecteur, O.C.D.L. Sermap, Paris, 1976, 127 pages.

Fréchette, Lucie, La mort dans les médias, Frontières, Vol. I, No 1, Printemps 1988, Université du Québec à Montréal, p. 17.

Gagnon, Serge, Qu'avons-nous fait de la mort?, Textes de conférences colloque provincial "La mort parlons-en" tenu à Sherbrooke le 14 et 15 septembre 1989, p. 53.

Genest, Françoise, L'école à 5 ans, Châtelaine, Mars 1990, p. 126.

Goffman, E., Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings, New York, The Free Press, 1969, 248 pages; - La Présentation de soi, La Mise en scène de la vie quotidienne, tome I, Paris, Editions de Minuit, 1973, 256 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, L'école une école communautaire et responsable, Bibliothèque Nationale du Québec, 1982, 99 pages.

Hebdo du St-Maurice, page titre, "Décrochage scolaire, 30% des jeunes jettent la serviette", Vol. 77, No 14, 8 avril 1991, p. 3.

Hillman, James, A la Rencontre du risque de Suicide, Frontières, Printemps 1990, Université du Québec à Montréal, p. 30.

Houghters, F.C., Olson, H.T., Sucin, J., Heat sensation caused by the colour of the environment, "Illuminating Engineering", 35, No 10, December 1940.

Kansler, D.H., Experimental Psychology and human aging, Springer Verlag, New-York, 1991, 856 pages.

Kemp, Daniel, Le Syndrome de l'enfant teflon (1), Les Editions E = MC2, Montréal, 1989, 181 pages.

Kemp, Daniel, Savoir éduquer l'enfant teflon (2), Les Editions E = MC2, Montréal, 1989, 233 pages.

Kemp, Daniel, Devenir complice de l'enfant teflon (3), Partie I, Les Editions E = MC2, Montréal, 1989, 231 pages.

Larousse Encyclopédique en couleurs, No 15, Hallgrims/Invag., France Loisirs, Janvier 1985.

Lepage, Denis, De la théorie à la pratique: les rôles du psychiatre et du médecin de famille, L'Union médicale du Canada, Vol. 117, No 4, septembre 1988, p. 265.

Mattson, Phyllis H., Holistic Health in Perspective, Copyright 1982 by Mayfield Publishing Compagny, California, First edition 1982, 200 pages.

Morin, Jacques-Yvan, Livre orange, L'école québécoise, No 2.2 à 2.217, Québec, 1977.

Morin, Jacques-Yvan, Livre vert, Spécial Informeq, p.1, dossier 7778-605, Québec, 1977.

Paquette, Pierre, La personne au coeur de l'école, Editions Anne Sigier, Sainte-Foy, 1986, 116 pages.

Pediatrics, 1988, Vol. 81, No 2, p. 322-324, American Academy of Pediatrics, committee on adolescence, "Suicide and suicide attempts in adolescents and young adults.

Pelletier, Dr Kenneth R., Le pouvoir de se guérir ou de s'autodétruire (1), Québec/Amérique, 1984, 367 pages.

Pelletier, Dr Kenneth R., La médecine holistique médecine totale du stress au bonheur de vivre (2), Collection Equilibre, Editions Du Rocher, 1982, 286 pages.

Racle, Gabriel, La pédagogie interactive au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie, Collection activité pédagogique - Editions RETZ, Paris 1983, 202 pages.

Reeves, Hubert, Conférence Poésie et Cosmos, Pavillon Albert Tessier, U.Q.T.R., 1991.

Roy, Soeur Callista, Introduction aux soins infirmiers: un modèle de l'adaptation, Gaétan Morin Editeur, 1986, Chicoutimi, Québec, Canada, 485 pages.

Tousignant, Michel, L'état de la santé de la jeunesse canadienne (Version anglaise: The health of young Canadians), Ottawa, Secrétariat d'Etat, 1985.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., Une logique de la communication, Paris, Editions du Seuil, Collection Points, No 102, 1979, 288 pages.